КНИГА V

ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ И ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ

Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью

Логопедия

Методическое наследие

Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС

Библиотека учителя-дефектолога

Библиотека
учителя-дефектолога

Логопедия

Методическое наследие

Пособие для логопедов
и студентов дефектологических
факультетов педагогических вузов

Под редакцией заслуженного деятеля науки
Российской Федерации, профессора *Л.С. Волковой*

В пяти книгах

Книга V

ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ И ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ

Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью

Допущено
Министерством образования и науки
Российской Федерации

Москва

2007

УДК 376.36
ББК 74.3
Л69

Авторы-составители:
Л.С. Волкова, Т.В. Туманова,
Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина

Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. — 479 с. — (Библиотека учителя-дефектолога).
Л69
ISBN 978-5-691-01211-2.
ISBN 978-5-691-01218-1(V).

В книге представлены тексты и извлечения из работ классиков логопедии и современных ученых по тем проблемам, которые ранее не рассматривались в изданиях хрестоматийного плана. Авторы-составители старались отобрать материал преимущественно методического характера по проблемам фонетико-фонематического, общего недоразвития речи и сложного речевого дефекта, в том числе касающийся вопросов наиболее ранней диагностики и коррекции.

Предлагаемое пособие адресовано студентам и логопедам-практикам.

УДК 376.36
ББК 74.3

ISBN 978-5-691-01211-2
ISBN 978-5-691-01218-1(V)

Содержание

Введение 7

I. Фонетико-фонематическое недоразвитие

Л.Ф. Спирова
Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма 10

Н.А. Никашина
Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников 19

Л.Ф. Спирова
Недостатки чтения у детей и пути их преодоления 43

Г.А. Каше
Подготовка к школе детей с недостатками речи 58

А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова
Методы устранения фонетико-фонематического недоразвития речи. Постановка звука, его различение, совершенствование фонематических процессов и навыков анализа и синтеза звуко-буквенного состава слова 61

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина
Обследование детей с фонетико-фонематическим недоразвитием 73

Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова
Комплектование групп для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием 80

Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова
Организация коррекционной педагогической работы 85

Г.А. Каше, Т.Б. Филичева
Программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи (в подготовительной к школе группе) 88

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина
Программа коррекционного обучения 104

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина
Обучение на занятиях 114

II. Общее недоразвитие речи

Р.Е. Левина
Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом 125

Л.Ф. Спирова, Р.И. Шуйфер
Общие методические положения по обучению грамоте детей с недоразвитием речи 145

Н.А. Никашина
Формирование речи при ее недоразвитии 153

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина
Основные направления коррекционной работы 158

Н.С. Жукова
Поэтапное формирование устной речи при ее недоразвитии 168

Т.Б. Филичева
Четвертый уровень недоразвития речи 181

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова
Методы логопедической работы по развитию лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи 187

Т.Б. Филичева
Принципы, методы, организация психолого-педагогического обследования детей с общим недоразвитием речи 191

А.В. Ястребова
Содержание и приемы коррекционно-развивающего обучения детей с общим недоразвитием речи (1 класс) 205

Т.Б. Филичева
Содержание логопедической работы с детьми при общем недоразвитии речи 221

Логопедическая работа с детьми первого—второго уровней речевого развития 221

Логопедическая работа с детьми третьего уровня речевого развития 245

Логопедическая работа с детьми четвертого уровня речевого развития 270

В.П. Глухов
Методика обучения детей с ОНР рассказыванию 280

Т.В. Туманова
Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи 285

III. Речевые расстройства при интеллектуальных и сенсорных нарушениях (сложный речевой дефект)

Нарушения речи и их коррекция при умственной отсталости и задержке психического развития

М.Е. Хватцев
Особенности речевых недостатков и логопедической работы у умственно отсталых и слепых детей 300

О.В. Правдина
Организационно-методические указания для логопедов вспомогательной школы 311

Р.И. Лалаева
Общая характеристика нарушений речи и их коррекция у умственно отсталых детей 319

Нарушения речи и их коррекция у детей со снижением слуха

О.В. Правдина
Методика логопедической работы (при снижении слуха) 380

Л.Г. Парамонова
Методические рекомендации по использованию дифференцированных приемов коррекционного воздействия при разных формах нарушения звукопроизношения у слабослышащих 390

Нарушения речи и их коррекция у детей с дефектами зрения

М.Е. Хватцев
Логопедическая работа со слепыми 426

Л.С. Волкова
Методика логопедического исследования речи слепых и слабовидящих дошкольников (изучение речевых и неречевых параметров) 432

Л.С. Волкова
История вопроса о становлении речи, ее нарушениях и коррекции у детей с глубокими дефектами зрения 451

Л.С. Волкова
Как научить слепого ребенка говорить 474

Памяти Розы Евгеньевны Левиной посвящается

Введение

В книге представлены материалы по проблемам общего недоразвития речи, фонетико-фонематического недоразвития и речевым расстройствам при интеллектуальных и сенсорных нарушениях (сложном речевом дефекте). Ранее такие тексты и извлечения из авторских работ не включались в учебные пособия хрестоматийного характера. Однако авторы и составители убеждены, что студентам дефектологических факультетов и логопедам крайне необходима литература, в которой классики логопедии и современные ученые представляют результаты своих подлинно научных изысканий по проблемам таких распространенных речевых нарушений, как общее недоразвитие речи и фонетико-фонематические нарушения. В литературе подобного рода остро нуждаются и работники таких детских садов и центров диагностики, коррекции, которые специализируются на наиболее раннем распознавании и методической работе по устранению данной речевой патологии.

Студентам и логопедам сложно найти исследования и материалы, которые были созданы в лаборатории логопедии НИИ дефектологии, руководимой доктором психологических наук, профессором Р.Е. Левиной. В настоящей книге они нашли достойное место и, несомненно, будут необходимы студентам и логопедам для дальнейшего совершенствования работы в детских учреждениях специального образовательного типа.

В предлагаемом учебном пособии представлены и авторские материалы (тексты и извлечения), в которых определяется содержание логопедического обследования и коррекционно-логопедической работы с детьми, имеющими интеллектуальные и сенсорные нарушения. Специалистами

признано, что нарушения речи у умственно отсталых детей являются очень распространенными и имеют стойкий характер. Они оказывают отрицательное влияние на психическое развитие детей с интеллектуальной недостаточностью и на эффективность их обучения. В настоящее время имеется весьма незначительное количество литературы, в которой отражены современные представления о нарушениях речи и специфике их коррекции у детей с интеллектуальной недостаточностью. В публикуемых исследовательских материалах раскрывается общая характеристика нарушений речи у таких детей и особенности логопедической работы с ними. Авторские материалы дают основания судить о том, что нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер, затрагивают все компоненты речи. По этой причине логопедическое воздействие должно быть направлено на речевую систему в целом.

В специальной литературе отмечается наличие у слабослышащих детей многочисленных и стойких дефектов звукопроизношения. В качестве причины в большинстве случаев указывается на неполноценность слухового восприятия с раннего детства. Рекомендации сводятся к использованию всех анализаторов, но не даются дифференцированные методики. Все это касается учащихся II-го отделения школ слабослышащих. Исследований и методических пособий по выявлению и коррекции звукопроизношения у учащихся I-го отделения не существовало (до работ Л.Г. Парамоновой). Все методические приемы, представленные в авторских работах данной книги, «живут» при условии их органического включения в целостную речевую деятельность слабослышащего ребенка.

Нарушения устной речи у детей с глубокими дефектами зрения встречаются гораздо чаще, чем у нормально видящих детей. Такие нарушения зачастую, как показывают авторские работы, своеобразны по выраженности, симптоматике и структуре, вследствие чего требуют и специфической коррекционной работы. Однако до сих пор нет достаточного количества исследовательского и методического материала, используя который логопед мог бы осуществлять всестороннюю работу по выявлению системных нарушений речи и комплексной их коррекции у детей с дефектами зрения.

В данном пособии систематизирован тот материал, который был разработан авторами этой книги совместно с логопедами, тифлопедагогами детских садов для детей с глубокими дефектами зрения и учителями специальных школ для слепых и слабовидящих детей.

Материалы, представленные в данном разделе учебного пособия, свидетельствуют о широкой распространенности специфических проявлений речевых нарушений как у детей с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью, так и у детей, имеющих нормальное развитие. Мы надеемся, что публикуемые авторские работы позволяют судить об этих общих и частных закономерностях в проявлении речевых нарушений и их коррекции в процессе логопедического воздействия.

Издание адресуется студентам, логопедам, воспитателям и учителям для использования его в учебном процессе и практической логопедической работе.

Л.С. Волкова

I. ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ НЕДОРАЗВИТИЕ[1]

Л.Ф. Спирова

Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма

<...> Бывают недостатки произношения, которые сопровождаются недоразвитием звукового анализа, вследствие недостаточной сформированности фонематических обобщений и представлений.

В этих случаях дети затрудняются не только в произношении, но и в слуховой дифференциации звуков речи, что приводит к недостаточно полному и точному овладению звуковым составом слова.

Несмотря на то что недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма, разнообразны, преобладающими являются замены, смешение звуков и неустойчивое пользование ими. Ребенок может повторить все звуки, но в его самостоятельной речи сходные по звучанию и артикуляции звуки или смешиваются, или произносятся близко к одному какому-нибудь звуку.

Замены и смешения обычно происходят в определенных пределах, они распространяются лишь на те звуки, которые отличаются друг от друга одним каким-либо признаком, — на так называемые «оппозиционные» звуки. Таким образом, замены и смешения наблюдаются между определенными фонетическими группами. Таковы смешения и замены звуков внутри свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых, ***р*** и ***л***.

[1] Составители: Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова.

Чаще всего смешения наблюдаются среди пары звуков, например ***с*** и ***ш***, ***б*** и ***п*** и т. д. («иглюски», «уштали» вместо *игрушки* и *устáли*).

Иногда смешение звуков сочетается с искаженным произношением отдельных звуков или отсутствием и постоянной заменой их другими. Искажения наблюдаются чаще всего среди свистящих звуков (боковое, межзубное их произношение) и звуков ***р*** и ***л***.

Наряду с недостатками произношения звуков у некоторых детей встречаются пропуски отдельных звуков или частей слова («зведа» — *звезда*, «кадаши» — *карандаши*). В основном пропускается безударная часть слова или согласный звук в словах со стечением двух или более согласных.

Иногда можно наблюдать и лишние звуки в слове «питицы» — *птицы*, «трамвайн» — *трамвай*).

Нарушения слоговой структуры слова свидетельствуют о том, что у детей нет достаточно четкого представления о звуковом составе слова.

Произношение может быть нарушено в разной степени: от совсем невнятного и искаженного, когда неправильно произносится много звуков, до достаточно разборчивого, с дефектами произношения единичных звуков; в некоторых случаях отмечается лишь общая смазанность и нечеткость речи.

Логопед в своей практике, сталкиваясь с детьми, у которых имеются дефекты произношения, должен помнить и учитывать, что недостатки произношения во многих случаях являются показателем недостаточной сформированности фонематического развития. Они свидетельствуют о том, что дети в дошкольном детстве не проделали необходимой познавательной работы по вычленению отдельных звуков из живой речи и соотнесению их между собой, а это, как известно, необходимое условие для успешного обучения письму и чтению.

Следует учитывать, что в некоторых случаях фонематические затруднения более стойки по сравнению с произносительными. У многих детей к моменту обучения в школе дефекты устной речи уже сглажены и незаметны, но звуковой анализ слов им труден. У других детей при отсутствии выраженных дефектов произношения отмечается смазанность, нечеткость или недостаточная артикулируемость звуков при

произношении слов, затруднения в произнесении слов, сложных по структуре, недоговаривание некоторых слов и т. д., свидетельствующие о том, что у них было недоразвито произношение. Несмотря на кажущееся благополучие фонетической стороны речи, дети продолжают отставать в фонематическом развитии. Они оказываются недостаточно подготовленными к языковым наблюдениям, сравнениям и обобщениям.

То, что отклонения в овладении письмом встречаются и у детей, которые правильно произносят звуки, дало основание многим авторам рассматривать нарушения письма как самостоятельное нарушение, не связанное с развитием устной речи, а в тех случаях, когда наряду с нарушениями письма имеются и недостатки произношения, — как два самостоятельных нарушения, не зависящие и не обусловливающие друг друга (дисграфия и косноязычие).

Такая точка зрения — отголосок формального подхода к объяснению речевых недостатков у детей. Симптоматический подход к их устранению не обеспечивал необходимого воздействия на речевое развитие ребенка.

Следует помнить о с в я з и между нарушениями письма и отклонениями тех компонентов речи, которые касаются ее фонематического развития.

Поэтому логопед, обследуя детей, должен обязательно выявлять не только характер нарушения произношения, но обследовать и письмо, и общий уровень развития фонематического восприятия, т. е. особенности различения воспринимаемых звуков речи и возможности звукового анализа.

Затруднения в слуховом восприятии выступают с наибольшей полнотой при различении близких по звучанию фонем. При этом обнаруживается, что восприятие речи лишено необходимой четкости. Ученики не в состоянии правильно различить такие пары звуков, как ***д*** и ***т***, ***п*** и ***б***, ***с*** и ***ш***, ***р*** и ***л***, или слоговые сочетания, состоящие из этих звуков, типа *да — та*, *са — ша*. Аналогичные результаты, указывающие на нарушение слуховых дифференцировок, обнаруживаются, если детям предлагается записать эти пары, или указать, каким буквам они соответствуют, или поднять руку при произнесении логопедом того или иного звука и не поднимать, когда произносится близкий звук.

Нарушение дифференциации звуков речи — основной фактор, обусловливающий специфические нарушения письма. Трудность различения и восприятия звуков речи отрицательно влияет на формирование у детей практических обобщений о звуковом составе слова. Они оказываются ограниченными и не всегда точными. Однако проявления нарушений звуковой стороны речи этим не исчерпываются. Они сказываются также в затруднениях формирования звукового анализа слова, что в свою очередь приводит к нарушениям в усвоении письма. Здесь имеет место единый комплекс проявлений, однако нарушения письма — наиболее выраженные проявления.

У некоторых детей навык письма находится на первоначальном этапе усвоения. Слова, которые они пишут под диктовку, оказываются совершенно непохожими на продиктованные. В то же время дети правильно списывают предъявленный текст. Следовательно, у них нет затруднений при усвоении зрительно-пространственного расположения букв в слове.

Другие дети, записывая слова и целые фразы, допускают обилие специфических ошибок, что делает их письмо совершенно неразборчивым и непонятным.

Третьи делают лишь единичные характерные ошибки.

Однако в письме всех этих детей, независимо от степени овладения соответствующим навыком, можно обнаружить характерные ошибки на смешение и замену букв, так называемые дисграфические ошибки. Различно лишь их количество.

Ошибки на смешение и замену букв проявляются в основном внутри определенных групп звуков, отличающихся очень тонкими акустико-артикуляционными признаками: 1) шипящих и свистящих; 2) глухих и звонких; 3) мягких и твердых; 4) ***р*** и ***л*** и т. д., и свидетельствуют о недостаточной дифференции на слух и артикуляцию этих звуков.

В зависимости от характера нарушения произношения и различения звуков в письме каждого учащегося преобладают определенные ошибки на замену букв, а другие могут встречаться редко или не встречаться совсем.

Причем характерно, что одни учащиеся могут допускать замену букв, соответствующую одной какой-нибудь паре

звуков или одной группе звуков, другие допускают замену в нескольких парах букв из различных групп звуков.

О степени нарушения письма следует судить как по количеству, так и по характеру ошибок, особенно специфических на смешение и замену букв. Чем большее количество букв, соответствующих разным группам звуков, у одного ребенка оказывается замененным, тем в большей степени у него нарушено письмо.

Ошибки в письме не всегда соответствуют ошибкам в произношении.

Иногда наблюдается прямая зависимость: в письме заменяется та буква, соответствующий звук которой дефектен в произношении. В других случаях такой прямой зависимости нет.

Установлено, что нарушение произношения даже одного звука может быть симптомом фонематического недоразвития и отрицательно влиять на формирование звукового анализа. Нарушается анализ не только тех слов, в состав которых входит неправильно произносимый звук, но и слов, включающих звуки, сходные с нарушенным по звучанию и месту образования. Поэтому в письме буквы заменяются и смешиваются чаще, чем звуки в произношении. Так, например, звук *с* в письме может смешиваться со звуком *з*, как глухой со звонким, со звуком *ш*, как свистящий с шипящим, со звуком *ц*, как простой со сложным, со звуком *сь*, как твердый с мягким. В то же время звук *ш* может быть неотдифференцированным от всей группы шипящих звуков. Поэтому звук *с* может смешиваться еще и с такими звуками, как *ж*, *ч*, *щ*.

Следовательно, в письме возможны замены и смешение буквы *с* со всеми буквами, соответствующими указанным выше звукам. Аналогичную картину можно наблюдать и по отношению к другим буквам.

Таким образом, ошибки в письме на замену букв закономерно связаны не только с дефектами произношения, но и в первую очередь с недостаточным различением смешиваемых звуков на слух.

Недостаточная дифференцированность восприятия звуков проявляется и в произношении, но с особой силой она сказывается на письме.

Наряду с этими специфическими ошибками встречается значительное количество и таких ошибок, как пропуск букв и слогов, недописки, добавления, перестановки, приводящие к искажению звукового состава слова, слитное написание слов, раздельное написание одного слова. Все эти ошибки указывают на то, что ребенку трудно представить слово в целом и, анализируя его, выделить звуки, сохраняя в то же время как количество, так и правильный порядок их.

Выше отмечалось, что уровень нарушения письма не всегда соответствует степени выраженности недостатков произношения. Здесь мы наблюдаем самые разнообразные соотношения.

Однако ведущий показатель подготовленности учащихся к усвоению грамоты — общий уровень развития фонематического восприятия.

Нарушение фонематического развития наблюдается не только при недостаточном слуховом восприятии, но может быть обусловлено и другими причинами. Так, например, оно может проявляться и при нарушении речедвигательной функции.

Неправильная артикуляция мешает развитию четкого восприятия звуков, нарушает артикуляционно-акустическое взаимодействие. Нарушение этого взаимодействия может препятствовать фонемообразованию и привести к нарушениям не только устной речи, но письма и чтения.

Мы остановились лишь на некоторых причинах, обусловливающих недостаточность овладения звуковой стороной слова, чтобы обратить внимание на разную структуру дефекта.

Очевидно, для занятий на логопедическом пункте в первую очередь следует отбирать тех учащихся, у которых больше нарушено письмо, которые больше ошибаются при звуко-буквенном анализе слова, смешивают и заменяют буквы, соответствующие различным группам звуков. У этих детей ярче проявляется фонематическое недоразвитие.

Если такие учащиеся не получат своевременной помощи в развитии произношения и звукового анализа, то они очень часто попадают в число неуспевающих по русскому языку.

Приемы работы по звуковому анализу, применяемые во время обучения грамоте в массовой школе, недостаточны для

формирования и точной дифференциации фонематических представлений у этих детей. Для того чтобы преодолеть возникающие затруднения, учащиеся нуждаются в применении специальных методов и приемов работы, построенных с учетом фонематического недоразвития. Такие условия обычно бывают созданы в процессе коррекционной работы на школьном логопедическом пункте.

Те учащиеся, которые допускают в письме замену только одной определенной пары букв или одной звуковой группы и при этом делают немного ошибок вообще, также нуждаются в логопедической помощи, но специальная работа с ними будет сводиться лишь к выработке четкого различения звуков в пределах одной звуковой группы, умения выделить эти звуки из слов и правильно соотнести с соответствующими буквами.

Обычно дети с нарушением письма попадают на логопедический пункт после одного, а чаще двух и более лет обучения. Это осложняет работу логопеда. Если ребенок с недостаточным фонематическим развитием, приступая к обучению грамоте, испытывает затруднения в звуко-буквенном анализе, то по мере прохождения правил грамматики и правописания он не может их усвоить. Овладение многими правилами зависит от умения различать звуки, четко анализировать звуковой состав слов. Так, например, некоторые учащиеся недостаточно различают мягкие и твердые согласные. Поэтому они не могут усвоить правила правописания слов с мягким знаком в конце или в середине слова, правописания слов с твердыми и мягкими согласными перед гласными.

При изучении правописания сомнительных согласных в середине и в конце слова некоторые ученики не умеют пользоваться правилом проверки слов, потому что они практически слабо различают и противопоставляют звонкие и глухие согласные.

Устраняя недостатки письма у этих детей, логопеду приходится работать уже не только над коррекцией произношения и развитием звукового анализа, но и над усвоением правил правописания.

Необходимо возможно раньше, еще до поступления ребенка в школу, начинать работу по предупреждению недостатков

чтения и письма. Но логопеду не всегда удается выявить затруднения в слуховом восприятии и в формировании представлений о звуковом составе слова у ребенка-дошкольника или начинающего обучаться в школе. Во многих случаях логопед, занимаясь с таким ребенком, ведет работу только по коррекции произношения, а затем через год или два этот ребенок снова попадает к нему как дисграфик, так как механическое устранение недостатков не всегда обеспечивает успех дальнейшего обучения. Недостатки звукового анализа остаются и после устранения дефектов произношения. В то же время тщательно продуманные упражнения, тренировка слухового внимания и звукового восприятия уже на этом этапе могут предотвратить затруднения при дальнейшем обучении грамоте. С этой целью следует с самого начала занятий ребенка на логопедическом пункте определить уровень развития у него фонематического восприятия.

Взаимосвязь между нарушениями произношения и письма дает основание говорить о единой системе их устранения, направленной в первую очередь на ликвидацию основного дефекта.

Важность единой системы работы по преодолению недостатков произношения и письма, к сожалению, еще не всегда учитывается в логопедической практике. Нередко встречаются случаи, когда исправление произношения ведется независимо от исправления недостатков письма. При исправлении произношения все внимание уделяется выработке правильной артикуляции звуков, что не всегда устраняет нарушения в звуковом анализе слов. Методы исправления письма нередко сводятся к тренировке зрительного и рукодвигательного запоминания графических начертаний буквенных обозначений, к механическому списыванию, вырезыванию и раскрашиванию букв и т. д, что не достигает своей цели.

Сущность затруднений у детей с недостатками произношения, сопровождающимися нарушениями письма, в первую очередь связана с недостаточным овладением звуковой стороной слова, с различной степенью нарушения звукового анализа и формирования фонемы. Над этим и надо работать.

Однако ни в какой мере не снимается вопрос о применении в каждом конкретном случае частных специфических приемов, связанных как с исправлением произношения, так и с обучением правильному письму.

Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под ред. Р. Е. Левиной. — М., 1965. — С. 33—45.

Н.А. Никашина

Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников

<...> К преодолению недостатков произношения и письма, очевидно, необходимо подходить с позиций взаимодействия различных сторон речи, причем это взаимодействие должно протекать в процессе развития фонетико-фонематических представлений у детей.

Это положение выдвигается в качестве основной методологической предпосылки системы устранения недостатков произношения и связанных с ними недостатков письма у младших школьников.

Эта система строится с учетом общедидактических принципов — систематичности, доступности материала, сознательного усвоения его детьми, активности учащихся и др.

Наряду с этим выдвигаются специфические принципы, вытекающие из структуры речевого дефекта.

К числу важнейших принципов построения системы относится принцип п р а в и л ь н о г о с о ч е т а н и я к о р р е к ц и и п р о и з н о ш е н и я и р а з в и т и я з в у к о в о г о а н а л и з а, тесная взаимосвязь между ними.

Оба эти раздела работы направлены на развитие у учащихся познавательных процессов, наблюдений и обобщений в области речевых звуков, на сознательное определение артикуляционных и акустических свойств звука и на усвоение его смыслоразличительной роли.

Овладение артикуляцией имеет значение не только для выработки правильного произношения звуков, — оно является этапом в развитии у детей обобщенных представлений о звуке, так как приучает их сознательно выделять звукообразующие элементы.

Однако понимание смыслоразличительного значения каждого отдельного звука и правильное использование в письме соответствующей буквы достигается только на известном

уровне развития звукового анализа, т. е. когда дети научатся различать данный звук и его место в целостном звуковом комплексе — в слоге или слове.

Коррекцию произношения (постановка звука и введение его в устную речь) проводят одновременно с развитием звукового анализа, но соотношение объема работы по тому и другому разделу может меняться. На первых этапах обучения, когда необходимо выработать у детей правильное произношение многих звуков, коррекционной работе отводится больше времени, чем звуковому анализу. Цель работы по звуковому анализу в этот период — повторить и закрепить имеющиеся у детей навыки и знания. В дальнейшем, когда некоторые звуки будут поставлены и дети научатся правильно произносить их изолированно, соотношение во времени должно измениться в пользу звукового анализа. Закрепление в речи вновь поставленных звуков будет протекать на основе анализа и синтеза всего звукового состава слова и целых предложений. Одновременно с этим развертывается работа по «автоматизации» звуков, т. е. проводятся упражнения в правильном использовании нового звука последовательно в слогах, словах и фразах.

Процесс взаимодействия артикуляции и слухового восприятия способствует быстрому и прочному устранению речевого недостатка.

Умение различать и выделять звуки окажет корригирующее значение на развитие артикуляции. В то же время правильное, отчетливое произнесение звука всегда помогает лучшему различению его в слове. То и другое — важнейшее условие преодоления специфических нарушений, обнаруживающихся в письме.

В отличие от системы устранения чисто недостатков фонетических речи принципиально важным также является соблюдение строгой последовательности в работе над звуками одной фонетической группы, связанными общими признаками артикуляции. В первую очередь коррекции подлежат те звуки, которые требуют менее сложных артикуляционных установок и движений. Усвоение наиболее простых элементов артикуляции значительно облегчает работу над другими звуками той же фонетической группы.

Так, постановку звука *з* целесообразно проводить после того, как будет усвоена артикуляция звука *с*. Артикуляция этих звуков отличается только тем, что при произношении звука *з* включается работа голосовых связок.

В логопедии принята следующая последовательность коррекционной работы над звуками: свистящие, шипящие и аффрикаты обычно ставятся в последовательности от *с* к *с'*, *з*, *з'*, *ш*, *ж*, *ц*, *ч*, *щ*.

Артикуляция звонких взрывных *б*, *д*, *г* отрабатывается после того, как будут уточнены соответствующие пары глухих: *п*, *т*, *к*, а также — *х*.

В группе звонких взрывных обычно соблюдается последовательность от *б* к *д* и *г*. Если же нарушение звонкости произношения распространяется и на звуки *з*, *ж*, то с них и целесообразно начать работу, так как эти звуки проторные, они легче поддаются постановке.

Последовательность в постановке звуков *л—р* зависит от того, какой из этих звуков оказывается для учащегося легче по своим артикуляционным данным. Известно, что одним учащимся бывает легче ставить звук *л*, чем *р*, другим легче *р*, чем *л*. Это и определяет последовательность в постановке сонорных звуков *л — р*.

Коррекционная работа над твердыми и мягкими согласными организуется в зависимости от характера нарушения. Вначале следует уточнить тот из парных (твердый или мягкий) согласных, который наиболее сохранен в речи учащегося, а затем можно перейти к отработке менее сохранного парного звука (например, от *п* к *п'* или от *п'* к *п*).

Соблюдение строгой последовательности в работе над звуками одной фонетической группы или над звуками близких фонетических групп (свистящие, шипящие и аффрикаты) приобретает особое значение при устранении недостатков письма, связанных с недостатками произношения. Специфические ошибки в письме, выражающиеся в замене букв, возникают вследствие недостаточной дифференцировки близких звуков.

При последовательной отработке сходных звуков достигается постепенное усвоение элементов артикуляции от более легких к более трудным. Это облегчает учащимся накопление произносительного опыта, позволяет устанавливать

прочные связи между артикуляционными и акустическими свойствами звука, а также способствует накоплению наблюдений в области речевых звуков. Постепенно возникающие звуковые дифференцировки становятся более прочными. На основе точных звуковых дифференцировок и сложившихся правильных фонетических представлений формируются правильные связи между звуком и буквой, в результате чего и устраняются специфические ошибки в письме учащихся.

Последовательность в коррекции сходных звуков требует особого подхода в подборе речевого материала, используемого на занятиях. Опыт обучения детей показывает, что усвоение детьми новых звуков протекает значительно успешнее, если в речевом материале не встречаются звуки, близкие к тем, над которыми ведется работа в данный момент.

Так, например, в период работы над звуком ***ш*** из упражнений рекомендуется исключать слова, в составе которых имеются звуки, близкие ***ш***. Звук ***ш*** в словах может смешиваться со звуками ***с***, ***ж***, ***ч***, ***щ*** или заменяться ими.

Наличие в речевом материале звуков ***с***, ***ж***, ***ч***, ***щ*** может затруднять восприятие звука ***ш*** и дифференцировку его с указанными звуками. Это нередко ведет к тому, что процесс выделения и усвоения детьми артикуляционных, акустических признаков и смыслоразличительного значения звука ***ш*** протекает очень медленно, образующиеся навыки произношения и различения этого звука могут оказаться недостаточно стойкими.

То же самое можно сказать и в отношении других близких звуков — парных звонких и глухих, ***л*** — ***р*** и т. д.

Нередко встречаются учащиеся, у которых нарушение произношения распространяется на звуки разных, несходных между собой, фонетических групп (например, на шипящие ***ш***, ***ж*** и звонкие взрывные ***б***, ***д***, ***г*** или на шипящие ***ш***, ***ж*** и сонорные ***л***, ***р***). В таких случаях можно и нужно начинать работу одновременно над несколькими звуками из разных фонетических групп, например, над звуком ***ш*** и над звуком ***б***.

<...> Известно, что для закрепления правильного и свободного использования в устной речи вновь поставленного

звука и правильного использования в письме соответствующей буквы требуется немало времени и большое количество разнообразных устных и письменных упражнений.

Если сразу, вслед за одним звуком (например, звук ***ш***), приступить к работе над другим звуком из той же фонетической группы (например, ***ж***), то первый звук следовало бы из упражнения исключить, так как он близок ко второму по многим артикуляционным признакам. На закрепление первого звука, таким образом, останется мало времени, следовательно, усвоение его может оказаться недостаточно прочным.

Чтобы избежать этого и в то же время не задерживать устранение речевого недостатка, целесообразно чередовать работу над звуками разных фонетических групп, отличающихся друг от друга как по звучанию, так и по артикуляции. Так, проведя первый этап закрепления в устной и письменной речи звука ***ш***, можно перейти к закреплению звука ***б***, который четко отличается по артикуляции и звучанию от звука ***ш***.

В этот период основное внимание будет уделяться звуку ***б***, но одновременно в упражнения включают слова со звуком ***ш***, и, таким образом, произношение и различение его будут повторяться и закрепляться.

К тому моменту, когда первый этап закрепления звука ***б*** будет закончен, звук ***ш*** окажется сравнительно прочно усвоенным детьми. Его можно на некоторое время исключить из речевого материала, подбираемого для устных и письменных упражнений.

Вместо звука ***ш*** для закрепления может быть взят следующий звук из той же фонетической группы (например, звук ***ж***). Закрепление звука ***б*** продолжается попутно с работой над звуком ***ж***.

После того как учащиеся достаточно овладеют произношением звука ***ж*** и научатся различать и выделять его в словах, снова следует возвратиться к звуку ***ш*** и провести дифференциацию звуков ***ш*** — ***ж***. В период дифференциации звуки сравниваются по артикуляционным и акустическим признакам, проводится ряд упражнений на различение этих звуков в словах и на правильное использование их в устной и письменной речи.

Так, чередуя работу над звуками разных фонетических групп, мы можем значительно увеличить время для закрепления каждого звука и провести большее количество разнообразных упражнений.

Опыт показывает, что, если каждый из нарушенных звуков одной фонетической группы порознь достаточно отработан, дифференциация близких звуков много времени не занимает. Смысл ее сводится к уточнению сходства и различия между сравниваемыми звуками и к закреплению правильного пользования ими в речи.

После проведения работы по дифференциации сходных звуков оба они включаются в речевой материал для устных и письменных упражнений и под контролем логопеда продолжается закрепление их.

В статье Л.Ф. Спировой «Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма» уже говорилось, что недостатки письма у детей не являются прямым переносом на письмо отклонений в звукопроизношении.

Они возникают вследствие того, что у детей формируются неправильные фонематические представления.

На этом основании и выдвигается положение о взаимодействии коррекции произношения и звукового анализа в процессе обучения. Р а з в и т и е з в у к о в о г о а н а л и з а д о л ж н о п р о т е к а т ь с и с т е м а т и ч е с к и и п о с л е д о в а т е л ь н о. Одновременно проводят закрепление вновь поставленных звуков.

Прежде всего необходимо определить уровень звукового анализа, с которым учащиеся приходят на логопедические занятия. Вначале следует закрепить имеющиеся знания и навыки, а затем уже идти дальше в соответствии с той последовательностью, которая рекомендуется при обучении русскому языку в массовой школе.

Нарастание трудностей в развитии звукового анализа должно протекать постепенно. Так, если учащийся умеет анализировать звуковой состав односложных слов или двусложных, состоящих из прямых слогов, не следует сразу переходить к анализу, например, слов со стечением согласных в слоге. Чрезмерная трудность при выделении рядом стоящих согласных, во-первых, может осложнить анализ всего звукового состава слова, во-вторых, отвлечет учащегося от

основной задачи — различения и выделения вновь поставленного звука, который нужно закрепить в устной и письменной речи.

Убедившись, что дети справляются с анализом, например, двусложных слов с прямым слогом, следует закрепить знания учащихся на этом уровне, повторить анализ открытого, прямого и закрытого слогов и только после этого переходить к анализу слов более сложной слоговой структуры — двусложных, состоящих из прямого и закрытого слогов (типа *ветка*), многосложных, состоящих из трех-четырех слогов (типа *машина*), слов со стечением согласных в слоге (типа *книга, волк*).

Своеобразие в развитии звукового анализа по сравнению с методикой массовой школы в том, что особое внимание здесь уделяют различению, выделению и произношению вновь поставленного звука, несколько увеличивают время для работы над каждым звуком и усиливают развитие логических операций в области звукового анализа и синтеза.

Целям активизации внимания учащихся на определенном, вновь поставленном звуке должен служить и подбор речевого материала: постепенно возрастает насыщенность его теми звуками, произношение которых у детей ранее было нарушено.

К речевому материалу для звукового анализа в логопедии предъявляют особые требования: необходимо учитывать не только постепенное усложнение слоговой структуры слова, но и подбор его звукового состава.

На первом этапе обучения, когда ведется постановка первых нарушенных звуков, закрепление имеющихся у детей знаний по звуковому анализу и дальнейшее развитие его следует проводить на таком речевом материале, весь звуковой состав которого правильно произносится детьми.

Отсутствие в речевом материале неправильно произносимых детьми звуков позволяет облегчить формирование у детей обобщенных представлений о звуковом составе слов.

В этот период создается база, на которой в дальнейшем будет протекать введение в речь новых звуков.

Обычно сохранными являются гласные звуки, глухие согласные ***п***, ***т***, ***х***, ***ф***, часто ***к***, сонорные ***м***, ***н***, звонкий ***в***, но хорошо произноситься могут и другие. Из этих звуков на первом

этапе обучения и составляют слова для устного и письменного анализа.

Работа по анализу и синтезу в этот период имеет целью, во-первых, уточнить артикуляцию и звучание каждого из этих звуков, во-вторых, научить детей отчетливо и ясно произносить их изолированно и в звуковых сочетаниях, а также различать и выделять их в словах, в-третьих, делить несложные предложения на слова, слова определенной структуры — на слоги, слоги — на звуки.

Особое внимание обращает на гласные и на те согласные, которые служат заменителями отсутствующих у детей звуков (например *п*, *т*, *к*, часто заменяющие отсутствующие в речи *б*, *д*, *г*).

Подготовительные слуховые и артикуляционные упражнения на речевом материале, состоящем из правильно произносимых звуков, в значительной мере облегчают постановку нарушенных звуков. В то же время интенсивная работа над артикуляцией в период постановки звуков способствует формированию звукового анализа.

Постепенно в речевой материал для анализа и синтеза вводят слова с новым поставленным звуком, но с учетом слоговой сложности их. Так, например, когда звук *ш* будет поставлен и учащиеся смогут его правильно произносить изолированно и в несложных звуковых комплексах (в слогах, в простых словах), речевой материал для анализа и синтеза максимально насыщаются словами, содержащими звук *ш*. По структуре эти слова должны соответствовать словам того типа, над которыми на данном этапе ведется работа (односложные, двусложные или многосложные — в зависимости от уровня знаний детей). Формы звукового анализа и синтеза постепенно усложняются, в упражнения вводят слова более сложной слоговой структуры и предложения новых типов.

Наряду с развитием звукового анализа вновь поставленный звук интенсивно закрепляют в устной речи путем проговаривания слогов, слов, фраз, рассказов и т. д.

Таковы важнейшие принципы построения системы преодоления фонетико-фонематических отклонений в развитии речи, на основе которых у учащихся образуются прочные навыки грамотного письма.

Схематично систему преодоления фонетико-фонематических нарушений речи можно представить в следующем виде:

Подготовка произношения звуков	Введение поставленных звуков в речь	Речевой материал
	I этап	
Постановка первых звуков из разных фонетических групп, например *ш*, *б*, *р*	Закрепление имеющегося уровня звукового анализа и синтеза. Устные и письменные упражнения	Составляется из правильно произносимых звуков
	II этап	
Продолжение постановки первых звуков (*б*, *р*), начало постановки нового звука (например, *ж*)	Введение в речь первого поставленного звука, например *ш*: а) закрепление его в устной речи — в слогах, словах, фразах, в тексте; б) устный и письменный анализ и синтез слов пройденной слоговой структуры (например, двусложных, типа *мама*), содержащих новый звук); в) введение в анализ слов новой слоговой структуры (например, двусложных, типа *ветка*), предложений пройденной и новой структуры	Насыщается вновь поставленным звуком. Из упражнений исключаются звуки, близкие к поставленному (например, закрепляется *ш*, исключаются *с*, *ж*, *ч*, *щ*)
	Использование в письме соответствующей буквы	
	III этап	
Продолжение постановки звуков (например, *р*, *ж*) и постановка нового звука (например, *д*)	1. Введение в речь второго поставленного звука из другой фонетической группы, например, *б*: а) закрепление его в устной речи (в слогах, словах, фразах, текстах, самостоятельных рассказах); б) анализ и синтез слов пройденной и новой слоговой структуры (например, многосложных или со стечением согласных). Более сложные конструкции предложений. Использование буквы, соответствующей закрепляемому звуку. 2. Продолжение работы над первым поставленным звуком (в нашем примере *ш*)	Насыщается новым звуком (*б*). Используется ранее поставленный звук *ш*. Из упражнений исключаются звуки, близкие к поставленным (*п*, *с*, *ж*, *ч*, *щ*)

Окончание табл.

Подготовка произношения звуков	Введение поставленных звуков в речь	Речевой материал
IV этап		
Продолжение постановки звука	1. Дифференциация ранее отработанных звуков с близким к ним (в нашем примере дифференциация [*с — ш*]). 2. Продолжение работы над вторым поставленным звуком (в нашем примере — над звуком *б*)	Насыщается дифференцируемыми звуками [*с — щ*] и закрепляемым звуком из другой фонетической группы (*б*). Из упражнений исключаются близкие, еще не отработанные звуки (*з, ж, ч, щ, п*)

Далее все эти этапы повторяют для новых звуков, которые берутся для закрепления в зависимости от быстроты их постановки. В нашем примере возможен приблизительно следующий ход дальнейшей работы: закрепление ***ж*** и дифференциация ***п — б***; дифференциация ***ш — ж*** и закрепление ***д***. Закрепление ***р*** и дифференциация ***т — д***; дифференциация ***л — р***; повторение и окончательное закрепление всех вновь поставленных звуков. При этом предусматривается постепенное усложнение форм звукового анализа. Речевой материал, на котором проводят закрепление поставленных звуков и развитие звукового анализа, с введением новых звуков все больше и больше расширяет.

В таком распределении учебного материала осуществляется прежде всего единство развития произношения и звукового анализа, на основе чего преодолеваются и специфические отклонения в письме, связанные с недостатками фонетической стороны речи.

В системе выдерживаются принципиально важные положения: поочередное включение в работу звуков одной фонетической группы; одновременность в работе над звуками

разных фонетических групп; последовательное развитие звукового анализа и синтеза и постепенное усложнение форм того и другого.

На последнем этапе работы большое место могут занимать самостоятельные рассказы детей и различные письменные упражнения, проводимые без предварительного анализа.

В результате такой работы, сочетающей развитие произносительной стороны речи и звукового анализа, дети должны научиться самостоятельно применять приобретенные знания и навыки в устной и письменной речи.

Методы преодоления фонетико-фонематических недостатков речи у детей

Методы устранения различных видов речевой недостаточности, как и вообще методы обучения в школе, должны развивать у детей сознательное и прочное усвоение проходимого материала и активное использование его.

Преодоление фонетико-фонематических отклонений имеет в своей основе развитие активной познавательной деятельности детей, формирование у них процессов наблюдений, сравнений и обобщений в области речевых звуков. Оно достигается путем использования различных видов упражнений, направленных прежде всего на развитие речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Основное требование к обучению — научить детей правильно узнавать, различать и выделять на слух все элементы слова — звуки и слоги, их последовательность в слове, правильно, отчетливо произносить весь звуковой состав слова, следовательно, слово и фразу в целом, правильно соотносить звук и букву при выполнении письменных работ. <...>

Значительный момент фонетико-фонематического развития — восприятие элементов речи. Оно осуществляется в процессе активного включения в аналитико-синтетическую деятельность всех сохранных у ребенка анализаторов. <...>

В период постановки звуков дети учатся правильно воспринимать данный звук изолированно или в простейших звуковых сочетаниях; в период введения звука в речь дети

учатся правильно узнавать и различать этот звук как в легких, так и в более трудных сочетаниях (слогах, словах, фразах), а также анализировать весь звуковой состав слова.

На первом этапе обучения выдвигается задача выработать правильные, сознательно усваиваемые детьми связи между акустическими и артикуляционными признаками звука.

С этой целью проводятся различные упражнения в различении звука и на слух и в подготовке его артикуляции. Прежде всего необходимо предлагать учащимся как можно чаще слушать звук, правильно произнесенный логопедом или товарищами. Одновременно следует обращать внимание детей на целостную артикуляцию этого звука и научить их различать отдельные элементы этой артикуляции.

Слушание звука и «видение» правильной артикуляции его — начало активного развития у детей собственных произносительных навыков.

Дети упражняются в воспроизведении сначала отдельных элементов, а затем и полной артикуляции звука.

В абсолютном большинстве учащиеся массовой школы не нуждаются в предварительных артикуляционных упражнениях; встречающиеся речедвигательные отклонения чаще всего наблюдаются в стертых формах, при которых воспроизведение отдельных элементов артикуляции оказывается вполне доступным.

Усвоение отдельных артикуляционных элементов данного звука подготавливает целостную артикуляцию без дополнительных гимнастических упражнений, на которые нередко затрачивается много времени.

В трудных случаях речедвигательных нарушений общие гимнастические упражнения (различные движения языка и губ, развивающие подвижность всего артикуляционного аппарата) оказываются очень полезными.

При первичном нарушении речеслухового восприятия воспроизведение артикуляции, как правило, не затрудняет учащихся. Усвоив ее с помощью зрительного восприятия и кинестезических ощущений, учащиеся быстро овладевают правильным произношением звука, которое затем становится опорой в развитии слухового восприятия.

Постепенно развивающийся фонематический слух в свою очередь содействует формированию правильных произносительных навыков.

Уже в период постановки звука полезно дать учащимся в качестве зрительной опоры соответствующую букву. На данном этапе обучения буква будет выступать не столько в качестве элемента грамоты или письма, сколько в качестве зрительного подкрепления связей между акустическими и артикуляционными признаками звука. Буква как составная часть письма будет выступать тогда, когда учащиеся научатся различать и выделять соответствующий звук в словах, т. е. когда образуются обобщенные представления о звуке.

Одновременно с постановкой звука ведутся подготовительные упражнения по звуковому анализу и синтезу. Речевым материалом для этих упражнений служат слова и предложения, звуковой состав которых правильно произносят все дети. <...>

Чтобы достичь более прочных результатов в различении звукового состава слов, научить детей лучше наблюдать и сравнивать, целесообразно начинать с самых элементарных форм звукового анализа.

Например, можно предложить ученикам повторить или прочитать ряд из двух-трех прямых слогов и затем последовательно или вразбивку назвать в этих слогах звуки. Полезно приучать детей сравнивать звуковой состав слогов и слов, отличающихся друг от друга некоторыми элементами, например отдельными звуками, находить в слогах и словах общие и различные звуки.

Одновременно следует направлять внимание детей на отдельные элементы артикуляций звука. С этой целью на первых порах лучше взять ряд таких прямых слогов, которые имеют один и тот же согласный и отличаются друг от друга гласными (например, *па — по — пу*), или один и тот же гласный звук, но разные согласные (*па*, *та*, *ка*). Звуки в этих слогах следует отчетливо назвать, сравнить звуковой состав слогов, а затем можно выделить общий согласный или гласный (в зависимости от цели занятия), разобрать его артикуляцию, предложить учащимся отчетливо его произнести изолированно, внимательно прослушать звучание,

проследить за собственной артикуляцией с помощью индивидуального зеркала; далее можно предложить прочитать, самостоятельно придумать и отчетливо проговорить несколько слов, имеющих данный звук, и снова повторить артикуляцию, расчленяя ее на составляющие элементы (положение языка, губ, зубов, работа голосовых связок, прохождение струи выдыхаемого воздуха, положение мягкого нёба).

Усвоение артикуляции правильно произносимых звуков и ее элементов в дальнейшем облегчит постановку нарушенных звуков, так как это приучает детей вначале сознательно управлять своим артикуляционным аппаратом, а затем приобретенный навык будет автоматизироваться.

Одновременно с уточнением артикуляции звуков следует учить детей находить нужный звук в целом слове. С этой целью проводят разнообразные упражнения на выделение из фразы слов и из слов слогов с нужным звуком. Так, если уточняется звук ***п***, из целого предложения выделяется слово с этим звуком, например *лапа*, в нем выделяется слог *па*, а затем определяется место звука ***п*** (в слове *лапа* — ***п*** на третьем месте). При этом прослеживают артикуляцию и звучание ***п***.

Во время такой работы учащийся многократно возвращается к разбору звукового состава всего слова, но основное свое внимание сосредоточивает на выделении определенного звука, который подлежит артикуляционному и акустическому уточнению.

Особое внимание, как говорилось ранее, следует в этот период обратить на согласные, парные нарушенным звукам или близкие к ним. Усвоение признаков этих звуков облегчит в дальнейшем дифференциацию их с нарушенными.

Также следует подробнее остановиться на гласных звуках. Очень часто у детей с нарушенным произношением гласные неотчетливы, вяло артикулируются. Анализируя прямые слоги, дети нередко отождествляют слог и звук и поэтому в письме пропускают букву, соответствующую гласному звуку (например, первый звук в слове *муха* может быть назван как *му*. На письме учащийся может ограничиться написанием одной буквы **м**).

Работая таким образом над отдельными звуками, одновременно необходимо повторить с детьми деление слов на слоги, постепенно приучать чувствовать и улавливать ритм слова, а также повторять членение простых предложений на слова.

В зависимости от цели занятий (определение отдельного звука или общий анализ слова — деление его на слоги и звуки) основное внимание на занятии уделяют то одному, то другому разделу (например, звуку), а попутно повторяют другой раздел (например, послоговое деление слов определенной структуры).

В работе над определенным звуком нужно использовать такие виды устных и письменных упражнений, которые развивают слуховое восприятие и речедвигательные навыки у детей.

Приведем примеры.

Ученик внимательно вслушивается в произнесенное логопедом слово и определяет, имеется ли в нем заданный звук. При этом можно использовать вспомогательные средства, например, поднять руку в тех случаях, когда в слове есть заданный звук, и др. Слова соответственно подбираются с нужным звуком и без него (например, на звук ***п*** — *пол, лампа* и одновременно — *ветка* и т. п.).

Учащиеся четко произносят или читают ряд слогов с нужным звуком, а затем произносят звук изолированно; им объясняют артикуляцию, проверяют ее с помощью зеркала. Дети должны научиться определять в слове слог с данным звуком (первый, второй, третий и т. д.), находить порядковое место звука в слове (пятый, первый и т. д.).

По следам устного анализа дети читают и записывают слова и предложения, подчеркивают в них нужную букву.

Из ряда картинок дети самостоятельно отбирают такие, в названии которых есть нужный звук; четко повторяют названия картинок; ученикам предлагается самостоятельно назвать картинки и определить, есть ли в названиях заданный звук, в каком слоге он находится, какой он по порядку. Дети переписывают слова, вставляя при этом пропущенные буквы (*лам...а*).

Дети самостоятельно придумывают слова с нужным звуком. Это задание можно усложнить, предложив учащимся

сначала назвать слова, начинающиеся с нужного звука или оканчивающиеся им, а затем назвать слова с этим звуком в середине.

В работе по анализу слов и предложений можно использовать такие упражнения.

Ученику предлагают внимательно прослушать сказанную логопедом или товарищами фразу, посчитать число слов в ней, назвать слова по порядку, назвать слова вразбивку (третье, первое, четвертое, пятое).

Прослушанные или прочитанные слова нужно отчетливо повторить, разделить на слоги, выделить в слогах звуки и правильно их произнести, записать слова по слогам, снова прочитать.

При анализе слова можно использовать вспомогательные средства — полоски цветной бумаги, цветные карандаши (длинная полоска или линия — целое слово, полоска покороче — слоги, квадратики или точки — звуки). Вспомогательные средства, как зрительная опора, используются по следам устного анализа. При выделении слогов в слове следует обращать внимание на гласные звуки.

К данному слову прибавлять разные слоги, чтобы получилось значимое слово (*му-ка, му-ха*); к разным слогам добавлять один и тот же слог (*пол-ка, вил-ка*); путем самостоятельного подбора слогов составить целое слово *му, ха, ко, ни, ха, та, на* (*муха, кони, хата* и др.); вставить пропущенный в слове слог (*...локо, ли...ны, вет...*). Из данных слогов составить слова (*ма, на, ли — малина; ха-му — муха*); из отдельных слов составить связное предложение (*клетка, в, лев — в клетке лев*).

Выделять предложения из небольших доступных текстов.

Наряду с этим в ходе обучения проводятся зрительные и слуховые диктанты с предварительным анализом и без него.

Сложность применяемых на занятиях упражнений по звуковому анализу определяется конкретным составом учащихся и уровнем их подготовки, но при нарушениях письма, связанных с фонетико-фонематическими отклонениями, элементы звукового анализа обязательны для учащихся всех возрастов и классов. <...>

Проводят упражнения, направленные, во-первых, на развитие навыков узнавать, различать и выделять новый звук, во-вторых, на развитие умения свободно и правильно использовать поставленный звук в самостоятельных устных высказываниях. Другими словами, закрепление вновь поставленного звука предполагает одновременно выработку навыка правильного произношения его (по системе «автоматизации») и последовательное развитие у детей способности различать и выделять этот звук в словах различной звуковой и слоговой структуры.

В таких условиях новый звук из чисто физического элемента превращается в смыслоразличительную единицу речи, в фонему. На этой основе правильное использование в письме соответствующей буквы не составляет для учащихся массовой школы большой сложности, тем более что в ходе работы предполагают различные виды не только устных, но и письменных упражнений.

Каждое отдельное занятие по закреплению нового звука, таким образом, строится в двух планах: 1) упражнения для закрепления звука в устной речи; 2) устные и письменные упражнения по звуковому анализу.

Если в подготовительный период внимание детей направляли на весь звуковой состав слова и попутно выделяли звуки, то в период введения звука в речь основное внимание уделяют вновь поставленному звуку, а одновременно закрепляют анализ всего звукового состава слова. В это время дети учатся правильно воспринимать новый звук на слух и отчетливо произносить его в любых звуковых сочетаниях.

Как для закрепления звука в устной речи, так и для развития звукового анализа следует подбирать такой речевой материал, который позволяет постепенно вводить новые трудности.

Система закрепления звука в устной речи («автоматизация») предусматривает последовательный переход от произношения слогов и слоговых сочетаний к произношению отдельных слов, коротких, а затем более распространенных фраз, чтению вслух небольших стихотворных и прозаических текстов и к самостоятельным высказываниям детей на знакомые им темы.

В этой работе могут быть использованы такие упражнения:

повторение за логопедом слогов, слогового ряда, слов, фраз, небольших текстов, содержащих новый звук; самостоятельное называние предметных картинок, окружающих предметов, игрушек;

постепенно усложняющиеся ответы на вопросы с включением в них нужного звука;

самостоятельное составление предложений по картинкам, по конкретной ситуации, по заданной теме;

чтение слов, предложений и небольших текстов без последующего пересказа и с пересказом;

заучивание стихотворений и рассказов;

различные диалоги и драматизация сказок.

Во всех перечисленных видах упражнений хорошо использовать игру. Особенно часто применяют различные виды лото, ситуативные игры («в магазин», «в школу», «в столовую», «в почту» и др.).

На последнем этапе работы значительно чаще используют самостоятельные рассказы детей по сюжетным картинкам и сериям картин, по прочитанным книгам и т. д.

Процесс «автоматизации» в известной мере основан на механических тренировках в произношении определенных звуков. Опыт обучения детей показывает, что далеко не всегда только таким способом удается устранить фонематические недостатки и связанные с ними отклонения в письме. Путем механических тренировок не всегда и не у всех детей в достаточной мере формируют обобщенные представления о звуке и умение правильно различать и выделять его в звуковых сочетаниях. Нередко дети с исправленной устной речью продолжают допускать в письме специфические ошибки, связанные с недостаточными дифференцировками близких звуков. Поэтому наряду с «автоматизацией» звука необходимо вести последовательную и систематическую работу, чтобы развить у детей способности хорошо слышать новый, впервые возникший у них звук и определять его место в слове с любой слоговой структурой и разнообразным звуковым составом. С этой целью новый звук вводят в работу по звуковому анализу и синтезу также по принципу «от легкого к трудному».

Первоначально звуковой анализ целесообразно проводить на отдельных слогах, включающих новый звук.

Наиболее легок для анализа прямой слог (например, *ша*). Вслушиваясь в этот слог, учащиеся легко выделяют в нем звуки и их последовательность. Выделенный новый звук (в нашем примере ***ш***) учащиеся снова уточняют по артикуляционным и акустическим признакам. С помощью индивидуального зеркала проверяют положение языка, губ, зубов, прослеживается прохождение струи выдыхаемого воздуха, через тактильное ощущение устанавливается деятельность голосовых связок. При этом постоянно осуществляют слуховой контроль.

Вслед за прямым слогом в работу по анализу и синтезу вводят слоги обратные (*аш*), открытые (*аша*), закрытые (*шаш*) и со стечением согласных (*шка*).

Проанализированные устно слоги полезно прочитать и записать (лучше составить их из разрезной азбуки) и уже зрительно, опираясь на буквенный состав, снова провести анализ и выделить новый звук и букву.

На слоговых упражнениях долго задерживаться обычно не приходится. Как можно скорее нужно переходить к анализу слов, смысловое значение которых способствует сознательному выделению поставленного звука. Для анализа учащимся предлагают ряд слов, с учетом постепенного перехода от легкого к трудному.

Обычно на первом этапе подбирают слова, начинающиеся с закрепляемого звука в сочетании с гласными (*шапка* — на звук ***ш***, *дым* — на звук ***д*** и др.). В первой позиции учащимся легче различить звук и сосредоточить на нем свое внимание. Это особенно необходимо учитывать в отношении звонких согласных (***б, д, г, з, ж***), которые в конце слова оглушаются.

После того как учащиеся научатся свободно выделять звук в начале слова, подбираются новые слова, оканчивающиеся на этот звук (*душ*), а затем — в середине слова (*уши, камыши*). Последний этап работы над поставленным звуком в слове — выделение его в словах со стечением согласных в слоге, где этот звук является одним из согласных слога (*шко-ла*).

Подбор словарного материала для устного и письменного анализа и синтеза определяется не только позицией отрабатываемого звука. На каждом этапе обучения необходимо учитывать возможности учащихся в анализе слов различной слоговой трудности. Так, если учащиеся могут анализировать только слова из двух прямых слогов (типа *муха*), то новый звук используют вначале именно в словах этой слоговой структуры. Когда звук будет несколько закреплен на знакомом детям материале, можно анализировать слова более сложного слогового состава, включающие заданный звук (например, двусложное слово, состоящее из прямого и закрытого слогов типа *пушка*). Предварительно целесообразно показать анализ этого типа слов на таком материале, все звуки которого хорошо знакомы учащимся и правильно ими произносятся. Слова более сложной слоговой структуры, имеющие отрабатываемый звук (например, трехсложные, типа *машина*, и со стечением согласных в слове, типа *школа*), в момент отработки данного звука могут и не использоваться. Они будут включены в анализ тогда, когда учащиеся подойдут к знакомству со звукослоговым составом более сложных слов.

В речевом материале для упражнения в анализе и синтезе звукового состава слов не должны содержаться звуки, близкие к отрабатываемому по звуковым или акустическим признакам.

По мере введения в речь новых (поставленных) звуков и более сложных по слоговой структуре слов речевой материал для устного и письменного анализа и синтеза должен все время расширяться. Постепенно учащиеся перейдут от анализа простых нераспространенных предложений к анализу предложений более сложной синтаксической конструкции.

В работе по введению вновь поставленного звука в речь в процессе развития звукового анализа могут быть использованы те же виды упражнений, которые рекомендуются для подготовительного периода. Разница заключается в том, что основное внимание детей направляют на конкретный звук.

Для закрепления этого звука вначале учащимся предлагают упражнения, формирующие правильное слуховое восприятие и приучающие детей вслушиваться в чужую речь, причем очень важно научить школьников различать на слух

новый звук не только в речи логопеда, но и в речи товарищей. С этой целью одним учащимся поручают на занятиях называть слова, а другие должны узнавать, какие из них содержат закрепляемый звук, на каком месте в слове или в каком слоге находится этот звук.

В то же время повторяют и закрепляют артикуляцию того нового звука, проверяют положение различных частей артикуляционного аппарата, контролируют звучание нового звука.

Слуховые упражнения чередуют с артикуляционными и с упражнениями по звуковому анализу и синтезу. Они бывают устные и письменные, но последние проводят в большинстве случаев по следам устного анализа. В письменных работах детей следует предупреждать ошибки.

После того как дети приобретут некоторый навык звукового анализа, научатся различать н о в ы й з в у к в простых словах, постепенно в работу включают более сложный материал, а также дают разнообразные упражнения для самостоятельного выполнения, например:

из ряда картинок отобрать такие, в названиях которых имеется нужный звук;

самостоятельно придумать слова с новым звуком (это задание можно усложнить отбором слов по месту изучаемого звука в слове (в начале, в середине, в конце).

Предложения для анализа следует подбирать так, чтобы в них было больше слов, содержащих новый звук.

В качестве наглядного подкрепления в устной и письменной работе по анализу и синтезу обычно широко используют предметные и сюжетные картинки, способствующие уточнению смыслового содержания слова и накоплению словарного запаса.

Картинки можно использовать без надписи, с полной и неполной надписью (с пропущенными буквами или слогами).

Проводимая таким образом работа не является механической. Она развивает мыслительные процессы детей, организует наблюдения и сравнения, на основе чего у детей формируются обобщенные фонетико-фонематические представления и развиваются произносительные навыки.

Последний этап работы над вновь поставленным звуком — дифференциация его от звуков, с которыми он раньше смешивался или которым заменялся. Процесс дифференциации, собственно, начинается уже тогда, когда учащийся приступил к постановке нарушенного звука, к выделению его артикуляционных и акустических признаков и смыслоразличительного значения. Уже в этот период дети сравнивают по артикуляции и звучанию отрабатываемый звук с тем, которым он раньше заменялся. Но затем мы временно ставим учащихся в такие условия, при которых восприятие нового звука не затрудняется наличием в речевом материале близких и сходных артикуляционных и акустических элементов.

Основная задача в этот период — образование прочных связей между артикуляционными и акустическими свойствами вновь поставленного звука и между этим звуком и соответствующей буквой. Когда же эта цель достигнута, необходимо провести сравнение нового звука с теми, которые близки к нему по артикуляции и звучанию, и уяснить смыслоразличительное значение каждого из них в слове.

Дифференциацию близких звуков начинают обычно со сравнения их звучания, с выделения акустической разницы. Логопед отчетливо и несколько утрированно произносит то один, то другой звук. Учащиеся внимательно вслушиваются, подмечают отличие этих звуков, а затем объясняют артикуляцию каждого звука, выделяют сходные и различные элементы ее.

Дети должны понять, что неправильное употребление звука приводит к изменению или искажению смысла слова (*крыша — крыса*).

После того как сходство и различие близких звуков достаточно уточнено, проводят закрепляющие упражнения, в процессе которых внимание учащихся постоянно направляют на разницу между звуками.

Упражнения проводят устные и письменные, причем для более яркой зрительной опоры могут быть использованы карандаши двух цветов и другие вспомогательные средства. Последовательность в нарастании речевого материала та же, что и при работе над одним звуком: от слога к слову, фразе, тексту, к самостоятельной речи.

Упражнения предполагают прежде всего развитие способности детей свободно различать близкие звуки на слух.

Одновременно происходит дальнейшее закрепление правильного произношения и правильного использования в письме нужных букв.

Во многих случаях в работе по дифференциации звуков могут быть использованы те же упражнения, что и в работе над отдельным звуком, с той разницей, что в учебный материал включают одновременно оба дифференцируемых звука.

На этапе дифференциации для различения на слух предлагают слова с двумя близкими звуками. Учащиеся должны различать, какой из близких звуков содержится в каждом слове (например, **с** или **з** в словах *зима, сумка* и др.).

Можно при этом привлечь наглядные пособия, например, если в слове содержится звук **с** — поднять карточку с буквой **с** и т. д.

Слова с дифференцируемыми звуками должны произноситься логопедом или одним из учащихся отчетливо и ясно.

Полезно провести полный звуковой анализ некоторых слов, особо выделить нужный звук, повторить его артикуляцию (положение языка, губ, зубов, прохождение выдыхаемого воздуха, работа голосовых связок и мягкого нёба), затем все слово составить из разрезной азбуки (или записать на доске и в тетради), нужную букву подчеркнуть и снова прочитать все слово.

Для самостоятельной работы учащимся можно предложить ряд упражнений, например:

Отобрать и разложить по разным местам предметные картинки, содержащие один и другой звук. Чтобы облегчить задачу, можно положить буквы, соответствующие звукам, а к ним подкладывать отобранные картинки.

По предметным картинкам, в надписях к которым пропущены буквы, соответствующие дифференцируемым звукам, составить, записать и прочитать слова, например: *ко...а* (*коза*), *...ова* (*сова*).

Списать с доски или из книги текст и вместо точек вставить пропущенную букву (*колхо...ники по...еяли ове...*).

Самостоятельно придумать ряд слов с тем и другим звуком.

Дополнить предложения по картинкам, например:

Зое купили красивый [зонт];

[Лиса] *залезла в курятник*.

Прочитать слова с дифференцируемыми звуками, четко их произнести и проанализировать.

Дифференциация близких звуков, как правило, много времени не занимает, если каждый из них предварительно достаточно отработан.

Опыт работы показывает, что последовательное использование предлагаемых здесь системы и методов позволяет полностью преодолеть фонетико-фонематические недостатки у детей. Учащиеся при этом прочно овладевают навыками правильного произношения звуков, звуковым анализом и письмом.

Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под ред. Р. Е. Левиной. — М., 1965. — С. 46—66.

Л.Ф. Спирова

Недостатки чтения у детей и пути их преодоления

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наряду с нарушениями произношения и письма часто наблюдаются задержка и недостатки в формировании навыка чтения.

Некоторые из этих детей совсем не могут научиться читать, другие испытывают специфические затруднения, которые проявляются как в способе усвоения чтения и характере ошибок, так и в темпе овладения чтением, в понимании прочитанного. Процесс чтения для таких детей труден и неинтересен. Нередко затруднения в чтении мешают детям учиться и по другим предметам.

<...> Процесс чтения начинается с познания звуков речи, а затем букв, отображающих речевые, зрительные элементы — образы звуков.

Вслед за овладением и воспроизведением звуко-буквенных элементов следует наиболее сложный процесс — объединение букв в слоги. Слоги связываются с соответствующими звуковыми комплексами; они становятся единицей чтения. Это наиболее трудный этап обучения. Объединение слогов в слова уже не представляет больших затруднений.

Дальнейшее развитие процесса чтения характеризуется автоматизацией техники чтения, т. е. пропуском, сокращением целого ряда операций и действий, являющихся необходимым условием в первоначальный период обучения. Автоматизация навыков проявляется в большей плавности чтения, в повышении быстроты и качества чтения при использовании более сложных слов, предложений и текстов.

Итак, если на первых порах обучения решающую роль играет узнавание буквы и связанного с ней звука, то в дальнейшем навык чтения превращается в зрительное узнавание значения целых слов, а иногда и фраз.

Этот процесс весьма сложен и распадается на ряд качественно своеобразных этапов.

Т.Г. Егоров в своих исследованиях устанавливает три главных этапа обучения чтению: 1-й — аналитический; 2-й — синтетический, характеризующийся переходом к целостным актам восприятия; 3-й — этап образования и развития автоматизированных процессов. Все эти этапы тесно связаны между собой, взаимно переходят друг в друга. «В предыдущей ступени, — указывает автор, — накапливаются те элементы, которые обусловливают собой переход к последующей, более высокой стадии развития.

Однако в некоторых случаях встречаются «застревания», трудности в первоначальном овладении навыком чтения, а также в переходе от одного этапа обучения чтению к другому. Они проявляются очень часто в тех случаях, когда есть отклонения в речевом развитии.

<...> Нарушения чтения, как и нарушения письма, могут быть основаны на недоразвитии тех компонентов речи, которые касаются ее фонетико-фонематической стороны, обусловливающей отклонения в овладении звуковым составом слова. В этих случаях накопленные детьми обобщения и представления в области речевых звуков неточны и неполны; дети не имеют возможности овладеть звуковым анализом слова.

В зависимости от степени развития анализа звукового состава слова у детей с недостатками речи различаются уровни овладения навыком чтения — от совсем не сформированного до сравнительно хорошо развитого с проявлением специфических ошибок.

На первоначальном этапе формирования навыка чтения могут проявляться трудности в двух направлениях: недостаточно прочное усвоение букв, частое смешение их и затруднения в объединении звуков — букв в слоги.

Анализ и экспериментальные данные показали, что дети не усваивают не просто все буквы, а в большинстве случаев лишь те, звуковые обозначения которых не различают.

Б.Г. Ананьев и А.Н. Попова отмечают, что дети, у которых фонематические представления вырабатываются с трудом, очень медленно формируют представления о графеме.

Следовательно, можно говорить о связи между различением звуков и запоминанием их графического обозначения. Недостаточное различение звуков приводит к трудностям при

запоминании начертания букв, усвоении их как графемы (обобщенного зрительного представления о звуках речи).

Однако редко встречаются дети, которым трудно усвоить буквы как знаки, соответствующие определенным звукам.

Чаще всего затруднения возникают при овладении буквой в процессе чтения, когда ребенку необходимо объединить их в слоги, а слоги в слова. Зная букву в отдельности, дети не проявляют этого знания в процессе чтения.

В этих затрудненных условиях еще более наглядно проявляется тесная связь между узнаванием слога и различением на слух звуков, входящих в их состав.

Если у ребенка отсутствуют четкие представления о том, из каких звуко-буквенных элементов состоит слово, ему трудно формировать обобщенные звуко-слоговые образы, правильно и быстро узнавать их.

Для правильного зрительного восприятия слога и слова, узнавания их в процессе чтения необходимо, чтобы звуковой состав их был достаточно четок и чтобы ребенок умел их правильно произносить. Иначе это приводит к тому, что буквы называются в отдельности и соответствующие звуки нередко заменяются и с трудом объединяются. Побуквенность чтения — характерная черта для детей с недостатками речи. Возникший у ребенка в процессе такого чтения звуковой образ слога или слова не сразу узнается. Так возникает чтение по догадке с частой заменой одного слова другим. Этим объясняются и такие ошибки в чтении, как многократное повторение отдельных букв или слогов, пропуски, перестановки, замены и т. д., что приводит нередко к искажению прочитанного, к неправильному пониманию и обусловливает медленный темп чтения.

Даже у детей с достаточно сформированным навыком можно наблюдать специфические затруднения, когда они сталкиваются в процессе чтения со словами, в которых есть звуки, неправильно произносимые ими. Они испытывают трудности в артикулировании этих звуков, что нередко приводит к «застреванию», повторению их в процессе чтения, а это снижает беглость чтения.

Анализ ошибок показывает, что нельзя объяснить все ошибки чтения недостаточной сформированностью звукового состава слова у детей. Многие ошибки обусловлены недостаточностью лексико-грамматического развития речи.

Постараемся показать это на примере. Наиболее специфические и характерные ошибки в чтении детей с недостатками речи — ошибки на замену слов или их элементов. Эти ошибки допускают не только учащиеся с мало развитым навыком чтения. Анализ ошибок на замену показывает, что характер этих ошибок различен и различна сама природа их. Остановимся лишь на некоторых.

В одних случаях одно слово может заменяться другим в процессе чтения на основе фонетического сходства и неправильного произношения или различения отдельных звуков.

В других случаях ошибки, связанные с заменой слов, обусловлены тем, что у детей слабо развито чувство языка и они полностью пренебрегают формальными частицами, характеризующими части речи (читают *заплатка* как «запустил», *богатырь* — «богатый», *короткие* — «которые», *унес* — «у нас», *председатель* — «представлял» и т. д). Встречаются довольно часто и такие замены, которые связаны с недостаточным обобщением формы слова, его основы и окончания или суффикса и приставки. Отсюда ошибочные замены слов, близких по корню, но отличающихся по другим морфологическим элементам (вместо *набрали* читают «набросали», *опустил* — «пустить», *кончил* — «кончать», *собрались* — «добрались», *блистала* — «блестела», *еж* — «ежик» и т. д.). Этот вид ошибок наиболее многочислен. Из них чаще всего встречаются замены не всего слова, а лишь его окончания (вместо *днем* — «дней», *на поля* — «на поле», *деревьев* — «дерева», *золотистая полоса* — «золотистые полосы»).

Такие ошибки свидетельствуют о том, что ученик не понимает значения и роли окончания слова для установления связи слов в предложении.

Разобранные выше ошибки обусловлены тем, что у ребенка нет направленности на морфологический анализ элементов слова. В процессе зрительного восприятия у него возникает догадка, в основе которой лежат некоторые признаки сходства, хотя по структуре, по форме, по своему грамматическому значению эти слова резко отличаются друг от друга.

Для того чтобы в процессе чтения возникла правильная смысловая догадка, правильное узнавание образа слова, необходимо знать не только звуковой, но и морфологический

его состав. Если морфологический образ недостаточно точен, то в процессе чтения мы наблюдаем обилие специфических ошибок на игнорирование морфологических элементов слов. Причем эти ошибки весьма устойчивы и нередко встречаются после того, как дети уже преодолели первоначальные затруднения в овладении техникой чтения.

Даже когда учащиеся с недостатками речи овладевают техникой чтения и переходят к целостным актам восприятия, уровень чтения у многих отстает.

На возникновение правильной смысловой догадки в процессе чтения влияет не только степень овладения грамотой, но и целый ряд других явлений. В частности, к таким условиям надо отнести умение воспринимать сразу не изолированные слова, а соединять их в более сложные единства — сочетания.

Ребенок с нормальным речевым развитием легко улавливает в процессе чтения принцип сочетаемости слов, благодаря естественно происходящей в обычном речевом опыте подготовке. Практически правильно используя слова в самых разнообразных контекстах, он приобретает довольно точные представления об их звуковом и морфологическом составе. Поэтому в процессе чтения на основе лексической обработки материала и умения его сгруппировать в нужном направлении у ребенка естественно возникает правильная ориентировка в значимых элементах слова. Читая какую-либо фразу, например: «Мальчик дает книгу товарищу», учитывая реально существующие лексико-грамматические связи слов, ребенок знает практически, как они должны сочетаться между собой, знает, что, например, слова *дает* и *книга* могут сочетаться только как *дает книгу*, и никак иначе. Поэтому ему не обязательно в процессе чтения воспринимать все слова целиком, чтобы возникла правильная смысловая догадка. Дети начинают догадываться о смысле читаемого, дойдя до середины слова, иногда даже и в начале его. Прочитанная часть фразы влияет на восприятие последующих слов этой же фразы.

Что касается учащихся с недостатками речи, то у них очень часто продолжает оставаться неконтекстное восприятие фразы. Сущность его заключается в том, что дети с недостатками речи воспринимают при чтении изолированные

слова, и притом как равноценные. Они не учитывают реально существующие лексико-грамматические связи слов, а если учитывают, то не всегда имеют достаточную речевую подготовленность к их восприятию.

Все это приводит к тому, что дети осознают значения лишь отдельных слов, независимо от контекста, и не понимают внутреннего смысла текста.

Недостаточностью речевого развития следует объяснить ошибки в членении предложения при чтении текста, что создает так называемое «рубленое» чтение.

Недостаточно полное понимание смысла предложения приводит ребенка к отрывистому чтению, к паузам между словами. Пауза делается нередко при чтении каждого слова. Ребенку совершенно безразлично, на какие части при помощи пауз разделяются читаемые предложения. Чтение предложений или текста идет по принципу присоединения слов друг к другу. Слова читаются отдельно, не объединяясь во фразовую интонацию. Лексические, морфологические, синтаксические трудности нередко наслаиваются и дополняют друг друга, что приводит к значительным нарушениям чтения.

Сталкиваясь с детьми, у которых наблюдаются недостатки чтения, логопед должен в первую очередь определить, обусловлены ли они речевым недоразвитием ребенка или какими-либо другими причинами. Он должен иметь четкое представление о развитии произношения ребенка, его словарном запасе и возможностях грамматического оформления речи. Кроме того, логопед должен проверить, как ребенок овладел навыком письма.

Исследование чтения начинается с анализа восприятия букв детьми, т. е. с узнавания их. С этой целью можно предложить ребенку ряд изолированных букв, среди них должны быть буквы, звуки которых близки друг к другу по слуху или артикуляции (например, свистящие и шипящие, звонкие и глухие и т. д.).

Ребенку предлагают назвать буквы, а так как это не всегда возможно в силу речевого дефекта, то показать их в словах или подобрать среди других букв, написанных печатным и рукописным шрифтом. При этом имеет значение, сразу ли ребенок узнает данную букву или возникают затруднения, каков их характер.

Затем исследуют чтение слогов и слов по тому же принципу. Сначала ребенку предлагают прочесть прямые слоги, потом обратные, со стечением согласных, с неправильно произносимым звуком и т. д. Чтение слов начинается с самых простых, затем даются слова сложные по своему звуковому и морфологическому составу и менее знакомые ребенку. Обязательно нужно проверить, понимают ли дети прочитанные слова.

После этого ребенку предлагают прочесть фразу и выявляют характер, темп чтения, а также степень понимания (пересказ или ответы на вопросы), выразительность, беглость. Все полученные записи фиксируются, анализ их помогает найти наиболее радикальные приемы и методы преодоления нарушений чтения.

Нередко логопед строит свою работу на механической тренировке зрительного запоминания буквенных и слоговых начертаний, что приводит к обводке, штриховке и т. д. Такие приемы мало эффективны.

Работа над преодолением недостатков чтения должна быть тесно увязана с работой над речью. Если у ребенка нарушена фонетическая сторона речи, то перед логопедом стоит задача формирования фонематических представлений, с опорой на акустическо-кинестетическое восприятие, развитие логических операций анализа и синтеза при восприятии и воспроизведении речевых звуков. Логопед с первых шагов работы с ребенком должен сосредоточить внимание на его работе над произношением, анализе звуков речи. Существенное значение в процессе такой работы имеет подбор материала для занятий.

Для выделения отдельных звуков речи необходимо, чтобы ребенок совершенно правильно их артикулировал и имел о них четкое слуховое представление. Вот почему ориентировка в звуковом составе слов начинается с простых, знакомых детям слов и, главное, правильно произносимых. Ребенок учится слышать и выделять звуки из любого слова, из любого места, которое этот звук занимает в слове, из любого сочетания. Создается обобщенное представление о звуке.

При выделении детьми звуков речи очень важно, на каком месте в слове стоят эти звуки. Так, например, согласный выделяется труднее, когда он находится в начале слова,

и легче, когда оказывается в конечном положении. Что касается гласных, то они легче выделяются в начальном положении и труднее в конечном. Кроме того, не безразлично, ударный это звук или безударный. Гласные под ударением выделяются легче, чем безударные.

Очень важно с самого начала обучения научить ребенка точно ориентироваться в звуковом составе слова, т. е. уметь не только различать и выделять звуки слова, но и разбираться в его звуковой структуре, различать порядок следования звуков.

Без умения правильно выделять отдельные звуки из слова невозможна и их символизация посредством букв. Буквенное начертание становится для ребенка буквой лишь тогда, когда он научится совершенно точно соотносить этот знак с соответствующим ему звуком.

Научившись правильно соотносить букву со звуком, ребенок сможет приступить к чтению слогов. Для этого он должен произвести сознательное объединение нового звука с уже известным ему. Процессы объединения звуков при чтении слогов и слов должны быть подготовлены устными упражнениями по звуковому синтезу, систематически сопровождающими речезвуковой анализ.

В методике обучения грамоте разработано много всевозможных приемов, которые помогают преодолеть трудности объединения звуков.

Один из этих приемов — синтез по следам анализа. Он обычно легко усваивается детьми, так как строится на простом припоминании только что разложенного слова. Ребенок понимает, что прочесть поставленные буквы — это значит получить тот слог или слово, которое он только что анализировал с помощью учителя.

Таким же подсказывающим приемом является и чтение по подобию, в основе которого лежит предположение, что если подставить вместо слога *ма* слог *на* или другие слоги, близкие по звучанию, или, например, в прочитанном слове *Маша* букву **м** заменить буквой **с**, то получится слог или слово, настолько близкое по звучанию и артикуляции к пройденному, что ребенок по аналогии сможет его прочесть.

Однако не стоит злоупотреблять этим приемом, так как учащиеся могут быстро подметить принцип, положенный в его основу, и затем механически им пользоваться. Поэтому

необходимо, кроме синтеза по следам анализа или чтения по подобию, использовать и другие приемы в виде решения самостоятельной задачи объединения в слоги или слова данные педагогом буквы или слоги.

На каждом занятии после выделения согласного звука и соотнесения его с соответствующей буквой ребенку предлагается прочесть этот согласный в различных сочетаниях, т. е. со всеми изучаемыми гласными. Благодаря этому ребенок научается в процессе чтения изменять звучание той или иной буквы в зависимости от последующей гласной, что способствует формированию обобщенных слоговых образов. Составляют слоговые таблицы, которые имеют большое значение для формирования правильного чтения на первоначальных его этапах.

На первых порах обучения, объединяя буквы в слоги в процессе чтения, ребенок может испытывать большие трудности. В этом случае надо прийти ему на помощь и подсказать, что если, например, к **м** прибавить **а**, то получится *ма*.

Нужно попросить ученика найти этот слог в книге или в кассе среди других слогов и тем самым научить узнавать его зрительно, предложить разложить данный слог на звуки и снова слить эти звуки в слог. Необходимо предпосылать синтезу звуковой разбор слова. После этого используют упражнения, способствующие усвоению изучаемого слога. Слог складывают из букв разрезной азбуки вновь, но на этот раз уже без анализа, а по памяти, и снова прочитывают и сопоставляют с другими слогами. С этой целью широко используют слоговые таблицы. По слоговой таблице закрепляют чтение обратного и прямого слогов. Так, при изучении звука *м* общий вид таблицы будет такой:

м
ма
му
ум
ам

Слоги располагаются один под другим в различном порядке. По мере прохождения новых гласных и согласных звуков таблица увеличивается. Например:

ма	*ам*	*ха*	*ум*
ну	*на*	*ух*	*му*
на	*ну*	*ап*	*ан* и т. д.

Каждый изучаемый слог сопоставляют с другими слогами. Затем из слогов составляют слова. В одних случаях (в зависимости от этапа обучения) для этого употребляют буквы разрезной азбуки, в других — это делают устно.

Работа по таблице должна вестись на каждом занятии. Таблицы могут составлять сами учащиеся (из букв разрезной азбуки) или логопед, используя их как своеобразный дидактический материал.

Цель этих упражнений в том, чтобы учащиеся овладели слогами разного типа, особенно на первых этапах овладения чтением.

Особое внимание должно быть уделено чтению тех слогов, которые состоят из звуков, ранее произносившихся неправильно ребенком и исправленных в процессе логопедических занятий.

Не следует торопиться с переходом к новому материалу, пока ребенок достаточно хорошо не усвоил определенную слоговую трудность. Развитие должно достичь такой ступени, чтобы ребенку достаточно было увидеть рядом стоящие буквы, как он смог бы сразу перейти к слитному произношению слога. Работа со слогами должна вестись систематически и до тех пор, пока ребенок не научится сразу слитно произносить слог. Это приводит к плавному, послоговому чтению.

Не следует задерживать хорошо читающих на чтении по слогам, но нельзя торопиться и с переходом на чтение целыми словами с теми детьми, которые читают прерывисто и с ошибками.

Следующий этап связан с чтением слов, сначала состоящих из прямых, обратных и закрытых слогов, затем слов, включающих слоги с твердыми и мягкими согласными и, наконец, слов, содержащих слоги со стечением согласных. Для облегчения формирования навыка чтения можно складывать слова из букв разрезной азбуки и читать их, приставлять буквы к началу слова (*от — рот — крот*), приставлять буквы к концу слова и т. д. (подобные приемы подробно изложены в общей методике обучения детей чтению). Прежде чем слово будет прочтено, нужно обязательно разобрать его звуковой состав.

Переходить к чтению целыми словами следует постепенно и лишь в том случае, если ребенок не затрудняется в чтении слогов.

Навык чтения целыми словами у детей с речевыми нарушениями развивается довольно медленно в процессе упорной и систематической работы, сопровождающейся применением целого ряда вспомогательных упражнений.

Вот один из приемов, который можно использовать в первоначальный период.

Дают текст, в котором повторяется название какого-либо предмета или имя действующего лица. Это слово в тексте подчеркивают. Ребенку показывают, как надо читать это слово, предлагают прочесть его по слогам, разобрать звуко-буквенный состав и значение его, а затем снова прочесть, произнося все слово целиком. Затем, когда ученик приступит к чтению текста, следует напомнить ему, как читать выделенное слово.

Количество слов, выделяемых для прочтения целиком, постепенно увеличивается. Затем можно отделить подготовку чтения отдельных слов от чтения их в тексте. Ребенок сначала учится читать отдельные слова, а затем на следующем занятии использует приобретенный навык при чтении связного текста.

Наряду с упражнениями, формирующими навык чтения слов целиком, следует шире применять упражнения в различении слов, сходных по буквенному составу.

Основная цель этих упражнений состоит в том, чтобы научить учащихся в процессе восприятия ориентироваться не только на основную часть читаемого слога, но и выделять его структурные элементы — суффиксы, окончания. Следует научить ребенка различать состав слова, развивать у него лексико-грамматические обобщения.

Развитию навыка внимательно всматриваться в читаемое способствует, например, такой прием: учащимся предлагается в тексте найти слова, одинаковые и близкие по звуко-буквенному составу. Эти слова сравнивают по значению и буквенному обозначению. Затем их складывают в столбик из букв разрезной азбуки, прочитывают и снова разбирают. Устанавливают, что одинаковое в этих словах, а что разное.

Можно использовать также таблицу с напечатанными в столбик словами: *стол, дом, дерево, земля* и т. д.

Рядом с этими словами находятся кармашки, в которые вставляют карточки со словами в зависимости от цели

занятия. Учащимся раздают карточки, на которых напечатаны однокоренные слова и слова, близкие и далекие им по звуко-буквенному составу, например, *стол, столик, столб, стул, столы, столовая* и т. д. Эти слова отчетливо прочитывают, анализируют по звуко-буквенному составу и сравнивают. Отмечают, что слова состоят почти из одних и тех же букв, но некоторые буквы другие, а потому получаются совсем разные по значению слова, однокоренные слова отбирают и вставляют в кармашек рядом с соответствующим словом.

У ученика нужно воспитывать навыки правильного, беглого и выразительного чтения. Необходимо найти целесообразное сочетание приемов, влияющих на успешность их развития. Так, например, отрабатывая чтение слогов со стечением согласных, на одних занятиях можно давать материал с этими слоговыми структурами, сопровождая чтение подробным разбором; на других — давать для чтения более легкие тексты без детального их разбора, ограничиваясь лишь усвоением общего смысла и отрабатывая беглость чтения.

Логопед должен следить за тем, чтобы ребенок читал четко и ясно, правильно и внятно произносил звуки, не заменял их, не пропускал и не переставлял. Нужно требовать правильного ударения в словах, следить за соблюдением логических и грамматических пауз.

С самого начала работы над устранением недостатков чтения детей следует уделять большое внимание сознательному чтению. Оно предполагает полное понимание смысла читаемого, умение сделать вывод, дать оценку, высказать свое отношение к описываемым событиям и т. д.

В связи с этим в процессе чтения должна проводиться большая работа над активизацией имеющегося у ребенка словаря, его уточнением и расширением. Она должна быть неразрывно связана с организацией словесного общения и подчиняться ей. Надо, чтобы вновь усваиваемые слова ребенок употреблял в различных контекстах, увязывал их значения со значением отдельных словосочетаний и смыслом предложений, а не ограничивался изолированным их изучением.

Словарная работа включает в себя работу над правильным произношением слова, пониманием его лексического и грамматического значения и употреблением слова в связной речи, где оно находит свою форму и конкретное значение.

Приемы объяснения непонятных слов, формы и методы работы зависят от характера материала, речевой возможности детей и цели занятий. Можно использовать наблюдения и анализ слов, фраз, предложения с точки зрения того, как они передают содержание прочитанного; сопоставление слов и его частей; подбор слов-синонимов; родственных слов; замену слов описательным оборотом; составление предложений и связных небольших текстов. Контекст является показателем степени сознательности использования того или иного слова в речи ребенка.

Ученик должен осознать вместе со смысловой стороной слова его грамматическую форму.

В процессе чтения особенно наглядно для учащихся можно показать, какое большое значение в построении предложения имеет та или другая грамматическая форма, почему надо применять, например, то или иное время, лицо глагола и как от изменения его формы меняется смысл прочитанного.

Контекст способствует осознанию всех оттенков значения слов и практически показывает, как изменяются значения слов в зависимости от приставки, суффикса, окончания.

Чтобы воспитать у учащихся в процессе чтения языковое чутье, необходимо обращать их внимание на смысловую сочетаемость слов. Например: слово *покупает* сочетается по смыслу со словами *хлеб, карандаш, газета* и т. д., но не сочетается со словами *увидел, взял* и т. д.

Для более действенного усвоения лексико-морфологических обобщений необходимо, чтобы ребенок усвоил, как слова соединяются по определенным моделям в более сложные единства.

Следует остановиться на различных типах связи слов в предложении, например на согласовании: *новый дом, интересная книга* и т. д., или управлении, когда зависимое слово — существительное или его эквивалент — ставится в том или ином косвенном падеже: *писать брату, ученик помогает товарищу*.

Большое внимание должно быть уделено переходным глаголам, при которых обязателен родительный или винительный падеж: *я вижу парту, стол; склеиваю конверт; решаю задачу.*

Необходимо выделять и такую связь, как примыкание, подчеркивая способ присоединения неизменяемого слова к подчиняющему, как, например, *громко говорить; весело шагать; писать красиво; светит ярко* и т. д.

Важно создать у ребенка ориентировку на типичные для русской грамматики модели словообразования — для существительных наиболее типичны распространяемость корня или использование суффиксов (предпосылки для узнавания ряда однокоренных слов), для глаголов — приставки. Следует научить ребенка, как по данной приставке определять предлог, который требуется поставить по смыслу: *подлетел к..., выстрелил из..., перелетел через..., добежал до...* и т. д. Все это должно облегчить работу по усвоению сочетаемости слов, помочь полнее понять значение слова, его форму и сферу применения, показать реально существующие грамматические и лексические связи.

Объяснения должны быть направлены не только на раскрытие значений отдельных слов, но и на простейшие причинно-следственные связи, помогающие ученику понять предложение как грамматическое целое.

С этой целью можно использовать упражнения на установление связи слов по вопросам. Сначала такая связь определяется в пределах предложения, состоящего из двух-трех слов, например: *Девочка читает книгу.* (О ком говорится в предложении? Что говорится о девочке? Что она читает? Что делает девочка? Кто читает? Что читает?) К этим словам нужно ставить как смысловые вопросы (о ком или о чем говорится в предложении, что говорится), так и формально-грамматические (к т о? или ч т о д е л а е т?). Это помогает учащимся не только устанавливать связь слов в предложении, но и выделять главную пару слов, определять правильные словосочетания внутри предложения, правильные связи между отдельными фактами. Постепенно берут для разбора предложения более сложных конструкций.

Анализ содержания текста, который читают ученики, осуществляют посредством ответов на вопросы. Вопросы должны быть конкретными и достаточно простыми по формулировке. На различных этапах обучения они имеют различную структуру. В начальный период обучения детей чтению вопрос должен предопределять ответ учащихся.

Учащиеся используют во время ответа почти все слова вопросов, добавляя одно, два.

Затем задают более сложные вопросы, к ответу добавляют два, три слова. Далее учащиеся должны отвечать более развернуто, свободно. И наконец, вопросы требуют сравнения, сопоставления, элементарных обобщений, и учащиеся отвечают на них не одним предложением, а двумя, тремя и более.

Завершающий момент — пересказывание общего содержания прочитанного. При пересказе следует научить ребенка думать, о чем, в какой последовательности рассказывать, нужно следить, чтобы между предложениями была внутренняя связь.

Приемы работы над ошибками и недостатками чтения находятся в прямой зависимости от их характера и нарушения устной речи ребенка. Логопед должен не только исправлять ошибки, но и предупреждать. Только в этом случае чтение будет направлено на обобщение и закрепление полученных детьми знаний.

Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1965. — С. 67—84.

Г.А. Каше

Подготовка к школе детей с недостатками речи

<...> Курс коррекционного обучения рассчитан на десять месяцев (сентябрь—июнь) при условии пребывания детей в специальном детском саду или группах (при массовых детских садах) для детей с недоразвитием фонетического строя речи.

Обучение детей в соответствии с предлагаемой системой обеспечивает, с одной стороны, коррекцию речевого дефекта, с другой — подготовку к овладению грамотой и усвоение грамоты в объеме, предусмотренном программой для первого класса массовой школы.

При разработке методики коррекционного обучения особенно большое значение придавалось соблюдению основополагающих дидактических принципов (доступность предлагаемого материала, наглядность, индивидуальный подход и т. д.).

В то же время в основу обучения положено развитие познавательной деятельности в связи с активным наблюдением. Речь идет о том, что процессу овладения детьми фонетической системой языка, ее лексическим составом и грамматической структурой придается осознанный характер. У детей развиваются внимание к языку, способность к обобщениям в сфере языковых фактов.

В общем виде решение поставленных задач сводится к следующему.

В первую очередь с помощью специальных приемов исправляют произношение звуков или уточняют их артикуляция. Усвоение и закрепление артикуляционных навыков на основе осознанного контроля за собственными кинестетическими и слуховыми ощущениями на всех этапах обучения сочетаются с развитием фонематического восприятия. С этой целью внимание детей привлекают к различию между твердыми и мягкими звуками, глухими и звонкими, звуками, отличающимися способом или местом артикуляции. Перед детьми постоянно ставят задачи, требующие сравнения тех или иных звуковых элементов слова. Развивают произвольное внимание и слуховая память.

Развитие артикуляционных навыков и фонематического восприятия происходит одновременно с развитием анализа и синтеза звукового состава речи. Упражнения в звуковом анализе и синтезе, опирающиеся на четкие кинестетические и слуховые ощущения, в свою очередь способствуют осознанному овладению звуками речи, что имеет большое значение для подготовки к овладению грамотой. Таким образом, введение в коррекционную систему упражнений, имеющих в виду анализ и синтез звукового состава речи, помогает решить одновременно две задачи — ускорить процесс фонемообразования и подготовить детей к усвоению грамоты. Эти две задачи близки, но не идентичны. В самом деле, для овладения звукопроизношением было бы достаточно после постановки звуков, наряду с тренировочными упражнениями, направленными на закрепление произношения, научить детей различать звуки и находить их в составе слова. При этом следовало бы отрабатывать только те звуки, которые неправильно произносятся или неправильно употребляются в речи.

Чтобы подготовить детей к обучению грамоте аналитико-синтетическим звуковым методом, кроме всего перечисленного необходимо еще научить их следующему: различать между собой любые звуки речи, как гласные, так и согласные, выделять любые звуки из состава слова; членить слова на слоги, а слоги на звуки; объединять слоги и звуки в слова; определять последовательность звуков в слове; членить предложения на слова.

Для детей с указанным отставанием в готовности к звуковому анализу речи разработана специальная система упражнений, имеющая в виду постепенную подготовку к звуко-слоговому анализу слова.

При разработке конкретной методики обучения материал подбирался с учетом перечисленных задач, т. е. в процессе развития звукопроизношения одновременно, и на том же звуковом материале планируются упражнения в анализе и синтезе звукового состава слова, а на более поздних этапах обучения — в письме и чтении.

Учитывая нередко наблюдаемую у детей рассматриваемой группы некоторую задержку в лексико-грамматическом развитии, в системе обучения предусматриваются упражнения, направленные на расширение и уточнение словаря,

устранение недостатков грамматического строя речи, развитие связной речи. Материал, на котором строятся эти упражнения, подбирается из знакомых детям слов, в звуковой состав которых входят исправленные или уточненные в произношении звуки в стадии их закрепления. При восполнении пробелов, касающихся морфологического состава слов и грамматического оформления речи, наряду с общепринятыми используют приемы обучения, требующие от детей самостоятельного выделения и сравнения значащих элементов слова, умения подобрать нужные грамматические формы слов, правильно согласовать слова в предложении, самостоятельно построить предложение из данных слов, использовать подготовленный словарь и предложения определенной конструкции в связной речи.

Необходимо отметить, что дошкольный возраст является наиболее благоприятным для исправления дефектов речевого развития. В этом возрасте у детей особенно развита чуткость и восприимчивость к явлениям языка; для них также характерны самостоятельные наблюдения над языковыми фактами.

У детей с недостатками речи желание научиться правильно говорить особенно велико. Используя это естественное стремление, в процессе коррекционного обучения следует пробуждать у детей познавательный интерес, активизировать мысль, постоянно ставить посильные и в то же время требующие известных усилий задачи.

При усвоении тех или иных знаний многие задания предлагают детям в учебной форме.

Развитию у детей интереса к занятиям помогает использование различных игр и игровых приемов.

Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. — М., 1985. — С. 3—5.

А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова

Методы устранения фонетико-фонематического недоразвития речи. Постановка звука, его различение, совершенствование фонематических процессов и навыков анализа и синтеза звуко-буквенного состава слова

<...> В специальных исследованиях советских ученых, в частности Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, А.В. Ястребовой и др., была вскрыта тесная связь между нарушениями чтения и письма и отклонениями в развитии устной речи детей, разработаны теоретические основы и методы коррекции письменной и устной речи. Было доказано, что нарушения речи связаны с отклонениями в анализаторной деятельности детей (главным образом в речедвигательной или речеслуховой), обусловливающей нарушения дифференциации звуков речи. Вследствие этого учащиеся с трудом овладевают звуковым анализом и синтезом слова в период начального обучения в школе.

Многолетний опыт показал, что многократное выписывание ошибок, всевозможные упражнения в списывании текстов и т. д. не приводят к должному результату. Лишь специально организованные и систематические наблюдения над разнообразными фактами языка, на основе которых ученик научится анализировать, сопоставлять и обобщать различные языковые явления, будут способствовать преодолению его фонематического недоразвития.

Система преодоления фонематического недоразвития предусматривает два взаимосвязанных направления работы:

1) коррекцию произношения, т. е. постановку и уточнение артикуляции звуков, при обозначении которых буквы заменяются на письме, различение их на слух;

2) последовательное и планомерное развитие звукового анализа и синтеза слова на основе развития фонематических процессов.

Как известно, на начальном этапе обучения детей языку первостепенная роль отводится углубленной и разносторонней работе над звуками. Детей учат воспринимать звуки на слух, правильно их произносить, осознавать звуки как фонемы. Однако время, отведенное программой на усвоение материала этого раздела, рассчитано в основном на детей, имеющих нормальное речевое развитие и дошкольную подготовку. Оно оказывается недостаточным для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. Кроме того, поскольку у последних задержано спонтанное развитие предпосылок к овладению звуковым составом слова, методы работы с ними должны быть отличными от тех, которыми учитель постоянно пользуется в классе.

Таким образом, основными задачами учителя, независимо от того, с учащимися каких классов он проводит специальные занятия, являются:

1) длительная работа, максимально направленная на формирование у ребенка умения сравнивать, сопоставлять и различать звуки речи (сначала правильно произносимые, позже — уточненные и исправленные);

2) отработка и уточнение артикуляции тех звуков, которые правильно произносятся изолированно, но в речи сливаются или звучат недостаточно отчетливо, смазанно;

3) постановка отсутствующих и искаженно произносимых звуков и введение их в речь;

4) формирование умений сопоставлять и различать систему дифференциальных (акустико-артикуляционных) признаков звуков;

5) закрепление уровня звукового анализа, который доступен ребенку, и постепенное подведение к устойчивому, автоматизированному навыку, т. е. обучение ребенка более сокращенным и обобщенным операциям, посредством которых производится звуковой анализ, формирование умения выделять звуки не только в сильных, но и в слабых позициях, различать варианты их звучания.

Обобщенное представление о звуке, а следовательно, и правильное использование соответствующей буквы возникают

не сразу. Ученик нуждается в большом количестве тренировочных упражнений по звуковому анализу, с соблюдением постепенного усложнения его форм.

Чтобы направить внимание и интерес ребенка к звуковой стороне речи, научить его прислушиваться к звукам, выделять их из слова, необходимо вначале организовать его ориентировку в звуковом составе слова на правильно произносимые и четко дифференцируемые звуки. После этого внимание ребенка следует сосредоточить на вновь поставленном или уточненном в произношении звуке. На специально подобранном речевом материале достигается правильное произношение звука, различение и выделение этого звука из состава слова, умение определять его место в целостном звуковом комплексе слога или слова.

Лишь после того как ученик достигает соответствующего развития звукового анализа, изучаемый звук соотносят с соответствующей буквой и вводят во всевозможные письменные упражнения для закрепления правильного его написания в разнообразных словах и предложениях.

Когда ребенок усвоит правильное произношение изучаемого звука и написание соответствующей буквы, проводят работу по дифференциации этого звука от других, акустически и артикуляционно близких. Детям предлагают упражнения на сравнение и сопоставление звуков по артикуляционным и акустическим свойствам, на различение этих звуков в словах и связных текстах.

Остановимся на методических рекомендациях к каждому из указанных направлений работы.

Как упоминалось выше, учащиеся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи прежде всего нуждаются в своевременном устранении недостатков произношения, т. е. в формировании умения правильно и четко произносить звуки как изолированно, так и в словах, фразах и связной речи, выделять их на слух из речи окружающих и из своей собственной. Сознательное усвоение акустико-артикуляционного образа звука способствует формированию фонематического представления о нем и является необходимым условием преодоления фонематического недоразвития. Последовательность работы по постановке и закреплению звуков в речи и методические указания к осуществлению

указанной работы даны в разделе «Формирование правильного произношения». Одновременно с постановкой звуков следует начинать работу по их различению.

При работе над слуховым восприятием надо строго соблюдать поэтапность в применении тех упражнений, которые учитель предлагает учащимся. Вначале необходимо научить ребенка различать изучаемый звук среди других в чужой речи. Для этого можно использовать такое упражнение. Учитель произносит подряд несколько звуков (4—5), среди которых находится и отрабатываемый звук; ученику предлагается прослушать и поднять руку или букву, когда он услышит нужный звук. Чтобы ему было легче сориентироваться, учитель на первых порах голосом выделяет этот звук.

Кроме того, рекомендуем проводить следующие упражнения: ученику предлагают прослушать слова, которые произносит учитель, и поднять руку, сигнальную карточку или букву, когда услышит слова с отрабатываемым звуком; учитель называет 5—7 слов, ученик слушает и запоминает только те, в которых имеется изучаемый звук, по просьбе учителя он эти слова повторяет. Полезно дать послушать ученикам связный текст, в котором они должны определить по слуху слова с нужным звуком и правильно их произнести или графически записать. При графической записи слова, не содержащие изучаемый звук, прочеркиваются, а те слова, в которых звук имеется, обозначаются соответствующей буквой или условным знаком. При наличии звука в слове дважды соответствующая буква или знак повторяются столько же раз.

Затем следует научить ребенка различать отрабатываемый звук не только в чужой, но и в своей собственной речи. С этой целью можно использовать такой прием: предложить ученику ряд картинок с изображением предметов. Ученик должен назвать все картинки и самостоятельно отобрать те из них, названия которых содержат изучаемый звук.

Можно предложить ученику выбрать из орфографического словаря 4—5 малознакомых слов с изучаемым звуком, запомнить эти слова и правильно их произнести, указав место отрабатываемого звука. При необходимости учитель уточняет значение этих слов.

Лишь после того как ребенок научится самостоятельно различать изучаемый звук в словах (в чужой и собственной

речи), можно перейти к формированию умения выделять звуки из состава слова, отделять их друг от друга, сравнивать между собой, определять роль и характер связи между звуками в слове. Для первоначального выделения изучаемого звука сначала подбирают такие слова, в которых он находится в позиции, наиболее благоприятной для его выделения и наблюдения. Для гласных такой позицией будет начало слова под ударением, а для согласных — когда они стоят в конце (исключение составляют звонкие звуки) или в начале слова перед согласным (*шалаш, школа*). Как известно, в этих позициях согласные звуки легче различаются, а следовательно, и отделяются от других звуков. Затем согласный звук выделяется из начала слова перед гласным и, наконец, из любого положения в слове.

Тренируясь в выделении звуков, ребенок с фонематическим недоразвитием должен уловить общее в звучании всех вариантов одного и того же звука в различных словах. С этой целью следует подбирать большое количество упражнений, в которых изучаемый звук стоял бы в разных позициях и сочетаниях с другими звуками (*душ, шуба, шапка, кошка, шалаш*). При подборе речевого материала необходимо следить, чтобы в предъявленных для звукового анализа словах не встречались на первых порах звуки, близкие по акустическим или артикуляционным признакам изучаемому звуку. Например, в период работы над звуком ***ш*** слова со звуком ***с*** не дают до тех пор, пока ребенок не научится четко произносить, различать и выделять из состава слова изучаемый звук. Не следует также давать слова со звуками ***ж***, ***з***, ***ц***, ***ч***, ***щ***. Наличие слов с этими звуками может затруднить восприятие звука ***ш*** и его выделение из состава слова. Аналогичные условия необходимы для отработки звуков ***ж*** и ***з*** или аффрикат (***ч*** и ***ц***).

При изучении звука ***р*** из упражнений исключаются слова со звуком ***л*** и наоборот; при изучении звонких — парный глухой и т. д.

Если ребенок испытывает трудности не только в различении звуков, но и в определении их количества и последовательности в словах, то вначале для ориентировки можно дать ему готовую наглядную схему звукового состава этих слов. На основе схемы ребенок устанавливает порядок звуков

в анализируемых словах и одновременно определяет, какое место занимает в словах изучаемый звук.

По мере усвоения анализа с помощью схемы следует перейти к выделению звуков путем громкого, несколько утрированного их проговаривания в анализируемых словах, и, наконец, звуковой анализ в уме, про себя. Так как ребенок еще нередко ошибается, то необходим непрерывный контроль за правильностью выполняемых им действий со стороны учителя. Постепенно возникает возможность перейти к более обобщенным и сокращенным упражнениям типа: «Назови четвертый звук в слове» или «Какой звук стоит до ..?, какой после ..?, какой между ..?» и т. д.

Как видно из сказанного, в отличие от работы учителя по программе, здесь имеет место расчленение действий звукового анализа на отдельные элементы (операции). Усвоение каждой новой операции готовит учащихся к последующей, и в результате практической работы накапливаются определенные фонематические обобщения и наблюдения над звуковой стороной языка.

В этот период обучения широко используют разрезную азбуку и всевозможные письменные упражнения. Ребенку предлагают прослушать слово, повторить его и проанализировать; после анализа составить это слово из букв разрезной азбуки, прочитать вслух и записать в тетрадь по памяти. Можно предложить составленное слово переделать в другое при помощи замены буквы или нескольких букв (*суп — сук — сок — сом — сын*); расположить эти слова одно под другим, прочитать, проанализировать и сравнить звуковой состав каждого из них. Необходимо обратить внимание детей на то, что с изменением одного звука изменяется смысл слова. Используются также таблицы с готовой основой, где нужно вставить или заменить буквы или слоги (перфокарты, абаки).

Например, можно предложить следующие упражнения:

— вставь такие гласные буквы, чтобы получилось 2 слова; 3 слова; 4 слова:

л-в	н-с
м-х	д-м
пот-к	см-ли
т-чка	п-ть

— вставь такие согласные буквы, чтобы получилось 2 слова; 3 слова; 4 слова:

лу-	пло-	ро-
ша-	са-	-ом
-ени	со-а	-аки

— в словах *зима, баня, каша* замени первую букву, чтобы получилось новое слово;

— в словах *сук, рос, стол* замени последнюю букву, чтобы получилось новое слово;

— в словах *пила, гора, рад, рама* переставь согласные, чтобы получилось новое слово;

— в словах *меточка, малина, борона, долото* замени первый слог, чтобы получилось новое слово;

— подбери слова по гласным **-а-**, **-о-а**, **-о-о-о** и др.

Постепенно в упражнения включают более сложный материал, разнообразные задания для самостоятельного выполнения: составление слов по первому или последнему слогу с использованием картинки и без нее; составление ряда слов из слогов, данных вразбивку; вставка пропущенного слога или буквы; составление слов из рассыпных букв и др.

Следующий вид работы — это анализ предложений, содержащих слова, в состав которых входит изучаемый звук. Рекомендуем использовать следующее упражнение: составление предложений по картинкам с последующим их анализом (определение порядка слов в них; называние слов по порядку и вразбивку; выделение слов с изучаемым звуком, указание их места в предложении; деление слов на слоги и выделение слогов с изучаемым звуком, четкое их проговаривание). Можно предложить также составить предложения из данных вразбивку слов, насыщенных изучаемым звуком, и др. В работе над предложением внимание детей акцентируется на случаях, когда буква, соответствующая звуку, заменяется при письме.

По мере того как ребенок овладевает правильным и четким произношением звука во фразе и анализом предложения, нужно проводить с ним диктанты с предварительным уст-ным или графическим анализом. В процессе анализа ученик самостоятельно находит в них слова с изучаемым звуком, произносит их, указывает, какую букву он напишет, и только после этого приступает к записи предложения.

Можно использовать также зрительно-предупредительные, выборочные и контрольные диктанты. Диктанты подбирают со строгим учетом особенностей речевого недостатка каждого учащегося и программных требований. Можно предложить записать текст, выученный наизусть дома.

После того как будет достигнута четкость произношения и восприятия каждого из смешиваемых или заменяемых звуков и ребенок научится правильно связывать их с соответствующими буквами, приступают к последнему этапу работы над звуком — его дифференциации.

Предлагая учащимся упражнения на дифференциацию звуков, следует обращать их внимание на различие в звучании, артикуляции звуков, на их смыслоразличительную роль в слове. Вот примерная последовательность упражнений, которые можно использовать в процессе занятий. Возьмем для иллюстрации звуки *с* и *ш*. Сначала детям надо послушать, как звучат сравниваемые звуки. Затем звуки *с* и *ш* сопоставляют по артикуляции: вспоминают, как произносятся эти звуки, что у них общее и отличительное: при произнесении звука *с* губы растягиваются как бы в улыбке, а при произнесении *ш* — несколько вытянуты вперед; зубы в том и другом случае сближены; при произнесении звука *с* язык опущен к нижним зубам, при произнесении *ш* — поднят вверх. Уточняют, как можно проверить правильное произношение звуков *с* и *ш*. (При произнесении звука *с* слышен свист, струя выдыхаемого воздуха холодная, а при произнесении звука *ш* образуется как бы «шипение», выдыхаемый воздух теплый.) Ученик может произнести попеременно звуки *с* и *ш* и проверить, правильно ли он их произносит. Для этого он должен поднести тыльную сторону руки к губам.

Следующая группа упражнений направлена на развитие у детей способностей различать сравниваемые звуки на слух.

Учитель произносит слова, содержащие звуки *ш* и *с*: *шалаш, сани, нос, шум, шалун, сумка, каша*. Ученик должен отчетливо повторить каждое слово и сказать, какой в нем звук — *с* или *ш* — и какое место он занимает. Более легкий вариант данного упражнения, когда ученик поднимает букву, соответствующую услышанному звуку.

Можно раздать картинки, которые надо разложить в зависимости от того, какой звук имеется в названии каждой. К букве **с** надо положить все картинки со звуком *с*, к букве **ш** — все картинки со звуком *ш*. Названия картинок дети отчетливо произносят.

Здесь же можно предложить упражнение из букв разрезной азбуки, когда составляется целая цепочка слов с оппозиционными звуками. При этом замена той или иной буквы или слога изменяет смысл слова.

Муська — мушка — мишка — миска — маска — Машка — кашка — каска — киска — кишка — кушак — кушать —

При проведении письменных упражнений ученикам можно предложить составить сначала из букв разрезной азбуки и затем записать в тетради слова под диктовку или по памяти, расположив их в два столбика. Над первым столбиком ставится или записывается буква **с**, над вторым — **ш**:

с	ш
насос	шутка
стакан	детишки
скамейка	школьники

После записи эти слова прочитываются с отчетливым произношением сравниваемых звуков.

Как один из видов работ, развивающих орфографическую зоркость и регулирующих учебную деятельность, а также познавательные процессы, следует предложить самопроверку или взаимопроверку.

Можно раздать таблички с написанными на них предложениями, в словах которых пропущены буквы **с** и **ш**. Учащиеся должны их вставить:

У Па...и ...ани.	У Паши сани.
Малы... ...тоит у кио...ка.	Малыш стоит у киоска.

Это упражнение также заканчивается самопроверкой или взаимопроверкой.

Наконец, можно предложить учащимся самостоятельно подобрать слова с изучаемой парой звуков. Эти слова анализируют, складывают из букв разрезной азбуки или записывают в тетради, прочитывают. Завершающим этапом является слуховой проверочный диктант.

В процессе работы по дифференции звуков большое внимание уделяют упражнениям на сопоставление аффрикат с акустически сходными звуками, например: звука *ц* со звуками ***с, сь, т***; звука **ч** со звуками ***ц, щ, ть, с, ш***; звука ***щ*** со звуками ***ш, ч, сь, ть, ц***, так как они чаще всего смешиваются во время письма.

Поскольку в письменных работах детей с фонематическим недоразвитием встречаются не только ошибки на смешение и замены согласных, но и ошибки, обусловленные недостаточной сформированностью представлений о звуковом составе слова, а также на правописание твердых и мягких согласных, сомнительных согласных в середине и конце слова и др., то в процессе коррекционной работы с данной группой школьников учитель должен сосредоточить внимание на дополнительной отработке таких принципиально важных для усвоения русского языка программных тем, как гласные звуки и буквы; согласные: твердые и мягкие, звонкие и глухие; слог, ударение; обозначение на письме твердых и мягких, звонких и глухих звуков; правописание слов с мягкими и твердыми согласными, звонкими и глухими согласными в корне, с непроизносимыми согласными в корне; *ши — жи, ча — ща* и др., усвоение которых может быть задержано из-за речевого недоразвития.

На занятиях в классе по русскому языку упражнения, которые предлагают детям с речевыми нарушениями, должны также иметь специфическую направленность.

Так, работая над гласными и согласными звуками и буквами, учитель активнее должен привлекать внимание детей к способу образования звуков, особенностям их артикуляции. Это необходимо для того, чтобы научить учащихся выделять признаки, характерные для гласных и согласных звуков, и, опираясь на них, четко различать эти звуки.

Такие упражнения теснейшим образом должны быть увязаны с работой по обобщению представлений детей о слоге, с развитием умения выделять звуки, входящие в состав слога, особенно прямого. Дело в том, что, с точки зрения произнесения, прямой слог состоит из смыкания и размыкания и произносится одним выдыхательным толчком, что создает определенные трудности в вычленении гласных и согласных звуков из его состава. Поэтому детям с фонематическим недоразвитием необходимо предлагать больше (чем предусмотрено программой) упражнений на выделение гласных и согласных звуков из прямого слога, как последовательно, так и вразбивку. Данные упражнения целесообразно проводить с опорой на артикуляцию произносимых звуков.

В процессе отработки умения делить слова на слоги следует предусмотреть дополнительную работу по обучению детей умению находить и вычленять ударный слог. Здесь, так же как и при отработке других тем, важно предусмотреть постепенное нарастание трудностей, а именно: сначала учат детей различать ударный слог в словах чужой речи, затем — и в собственной. Ребенок должен самостоятельно подобрать слова, где ударным является первый слог, последний, в середине слова, распределить предметные картинки в зависимости от того, какой слог в их названии ударный.

Установлено, что дети с фонетико-фонематическим недоразвитием могут при письме заменять звонкие — глухими, твердые — мягкими и, наоборот, глухие — звонкими, мягкие — твердыми. Чтобы предупредить указанные замены, учитель должен сформировать у учащихся правильные и устойчивые фонематические представления о каждом звуке в процессе уточнения и отработки их артикуляции и звучания, а также четкого акустико-артикуляционного их противопоставления. И лишь на этой основе можно учить их правильно обозначать звуки буквами на письме сначала в словах, где звук находится в сильной позиции перед гласной, затем в слабой, где звук звучит достаточно ясно или переходит в противоположный по парности (*мороз* — на конце ***с***).

Такая работа является необходимым этапом для подготовки детей с фонетико-фонематическим недоразвитием к усвоению соответствующего правила правописания. В подобной последовательности отрабатываются и другие программные темы.

При нарушении письма и чтения у учащихся II—III классов учитель, организуя коррекционные занятия, должен придерживаться (несмотря на тот или иной уровень усвоения детьми программного материала) той последовательности, которая была приведена выше. Чтобы устранить нарушения письма, необходимо в первую очередь восполнить пробелы в развитии устной речи, произношении звуков и фонематических

процессах, что создает предпосылки для продуктивного усвоения программы обучения родному языку.

В процессе коррекционных занятий надо создавать широкие возможности для самостоятельной деятельности детей, побуждать их активно и заинтересованно преодолевать имеющиеся дефекты, учить контролировать свою речь, письмо и чтение, видеть ошибки товарищей, грамотно писать и правильно читать.

Учителю о детях с недостатками речи. — М., 1997. — С. 50—60.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина

Обследование детей с фонетико-фонематическим недоразвитием

Логопедическое обследование детей проводят в первые две недели сентября, оно включает в себя: 1) обследование звукопроизношения; 2) обследование фонематического слуха; 3) обследование слоговой структуры слова.

1. Обследование звукопроизношения

Необходимо проверить, как ребенок произносит звук изолированно в слогах, словах, предложениях, текстах. Ему предлагается назвать картинки, повторить слова, где исследуемый звук занимает разные позиции: в начале, в середине, в конце слова. Желательно, чтобы в этих словах отсутствовали другие, трудно произносимые звуки. Учитывая возрастные особенности детей-дошкольников, более эффективно проводить обследование с использованием разнообразных игровых приемов.

Примерный лексический материал для обследования звукопроизношения разных групп звуков

звуки к, г, х

Коля пьет кофе.	*Коля мак окно*
га го гу	*У Кати клюква.*
Галя гамак губы	*ха хо ху*
нога погода	*ах ох ух*
пингвин	*хобот ухо мох*
У Гали болит губа.	*Вот летит муха.*
Дети едят уху.	*У хаты поет петух.*

звуки е, я, ё, ю

ай, ой, уй, эй; яма, мая, юг йод, юбка, каюта, мой, моя, моё
дай — даю — даёт купай — купаю — купает
катай — катаю — катает
Мая купает утку. Мая копает яму.

звук ль

лёд Люба Лида лебедь
плита, клетка, клюв пальма моль даль
Лена и Лида купили пальму. Лёва любит лимоны.
Лиля и Люда катали Олю.

звуки с, сь

сад оса автобус са со су
Сима косить ось ас ос ус
Соня стоит на мосту. ся, сё, сю, ась, ось усь
Вася несёт сено.

звуки з-зь

за зо зу аза, озо, узу
зубы козы тазы
Зина бузина
У Зои ваза. У Зины земляника. Зина идёт в музей.

звук ц

ца цо цу ац оц уц
цапля лицо боец
На сцене поёт певица.
У Цыли кольцо.

звук ш

ша шо шу аш ош уш
шапка кошка мышь
Миша и дедушка покупают шахматы и шашки.
Кошка видит мышку.

звук ж

жа, жо жу ажа ожо ужу
жук жаба одежда пиджак
Жук лежит, летать не может,
ждёт он, кто ему поможет.

звуки р рь

ра ро ру ар ор ур
рука парад хор
Рома кормит рыб.
ря ре рю арь орь урь
репа ряды берег берет
море порядок лекарь
ребята сидят в третьем ряду.
моряки подняли якорь.

звук л

ла ло лу ал ол ул
лапа палатка гол
Алла мыла куклу Клаву.

звук ч

ча чо чу ач оч уч
чайник дочка ночь
Леночка наливает в чайник водичку.
Ученики учат уроки.

звук щ

ща що щу ащ ощ ущ
щука овощи плющ
Щенок лезет в цель. В ящике клещи и щётка.
В реке щуки и лещи.

Нередки случаи, когда ребенок изолированно или в простых по структуре словах произносит заданный звук правильно, а в более сложных случаях, когда одновременно встречаются оппозиционные звуки, смешивает их. Поэтому необходимо предложить ему произнести слоги, слова с оппозиционными звуками.

звуки кгх *ка га ха*
ком том какой — такой
бок — бот тыква — книга
так — как хобот — гудок

звуки ль — йот *я — ля, ля — я ля — ля ляля — я ай — аль оль — ой*
мой — моль бой — боль ямка — лямка
мой лимон; моя клюква
Юля поливает лилии.

звуки с сь *сася сяса сад — сядь оса — оси квас — квась*
нос — носик

звуки з зь *зазя зяза аза азя*
зона Зина ваза вези газон газета
завозить

звуки ш — ж *шажа аша ажа жо шо ошо ожо*
ноша — ножи мыши — вожжи каша — кожа
вишни — вижу

звуки с — ш *Саша шаса саш-шас*
Саша сушит сушки.

звуки з — ж *зажа жаза зожо жозо*
жук — зуб ножи — зонты кожа — коза
одежда — звезда

звуки *ч — щ — ц — ш*
сь — ть *чаща чаца чаша чатя часяа сятяча сятяща сятяца чашка часовщик ученица учительница носильщик*

Игры и игровые приемы для обследования звукопроизношения у детей

1. «Волшебный колпачок». На игровом поле находятся «лунки», где нарисованы картинки, в названии которых имеется изучаемый звук. Волшебный колпачок попадает в одну из лунок. Ребенок называет соответствующую картинку.

2. «Вертолина». Круглый циферблат разделен на несколько секторов. В каждом из них нарисована соответствующая картинка, посредине циферблата стрелка. Ребенок, продвигая стрелку, останавливает ее у любой картинки, называя ее.

3. «Веселый рыболов». В коробке сложены картинки, в названии которых есть исследуемый звук. Ребенок с помощью удочки «вылавливает» картинки и называет их.

4. «Кто самый внимательный». На столе лежат конверты, в каждом из них часть разрезной картинки. Ребенок достает отдельные части, ищет недостающие элементы, складывает их и называет картинку.

5. «Волшебная ромашка». На каждом лепестке ромашки нарисованы картинки с изучаемым звуком. Ребенок, «открывая» лепестки, называет соответствующие картинки.

6. «Загадочный сундучок». В красиво оформленном сундучке разложены игрушки, в названии которых есть исследуемый звук. Ребенок на ощупь берет игрушку, угадывает ее и называет.

7. «Украсим нашу елку». На столе устанавливается маленькая искусственная елочка. Ребенок по просьбе логопеда развешивает на ней картинки-игрушки и называет их.

8. Игра «Наоборот». Логопед бросает ребенку мяч, называет прямой слог с заданным звуком, а ребенок, возвращая мяч, называет обратный слог с этим же звуком.

9. «Найди свою пару». На столе разложены картинки с изображением одного или нескольких одинаковых предметов; дети берут любую понравившуюся им картинку, затем по сигналу логопеда разбиваются на пары так, чтобы у одного ребенка были картинки с одним предметом, а у другого — с двумя-тремя. Затем каждый из детей называет свою картинку.

10. «Собери осенний букет». В группе «растет дерево», на которое прикрепляются контуры осенних листьев. На их оборотной стороне нарисованы картинки с обследуемым звуком. Дети гуляют по группе и слушают музыку. Как только музыка прекращается, логопед произносит: «*Листья падают, летят, наступает листопад*». Дети быстро берут листья и подходят к логопеду. Затем каждый называет картинку, нарисованную на его листочке. Листья ставятся в вазу.

2. Обследование фонематического слуха

Наряду с выявлением навыков звукопроизношения необходимо выяснить, как дети на слух различают фонемы родного языка. С этой целью логопед предлагает ряд заданий.

1. «Слушай и показывай». На столе лежат несколько картинок, обозначающих слова, сходные по звучанию, но разные по значению (*нос — нож, усы — уши, удочка — уточка, дочка — точка, змея — земля и т. д.*). Логопед медленно и четко произносит название картинки, а ребята отыскивают нужную и показывают ее логопеду.

2. «Кто самый внимательный?». Логопед называет ряд звуков (слогов), а ребенок должен хлопнуть в бубен (в ладоши), поднять флажок, сигнал, если услышит исследуемый звук, слог с этим звуком.

3. «Слушай и повторяй». Логопед предлагает ребенку повторить сочетания из 2—3 слогов, состоящих из правильно произносимых звуков, типа *ба-па, па-ба-па*. За каждый правильный ответ ребенок получает фишку. Затем подсчитывается количество правильных ответов.

4. «Какие подарки принес Буратино». В волшебном мешочке у Буратино разные игрушки. Он называет их

и отдает детям только тогда, когда в их названии дети отгадывают изучаемый звук.

5. «Путешествие». Дети отправляются на прогулку в лес. На пути им встречается ежик, который их не пропускает, а просит вынуть из его иголок картинки с определенным звуком. Путешествие продолжается. На дороге появляется Красная Шапочка с корзинкой и предлагает детям взять себе игрушки, в названии которых есть исследуемый звук. В конце путешествия дети подходят к «волшебному» домику. В него могут войти только те ребята, которые придумают слова с заданным звуком.

3. Обследование слоговой структуры слова

Учитывая, что у детей с ФФН могут быть нарушения при произнесении многосложных слов с различной звуконаполняемостью, логопед предлагает детям назвать ряд действий, изображенных на картинках, например: Водопроводчик чинит водопровод. Гимнасты выступают под куполом цирка. Ткачиха ткет ткань. Мотоциклисты едут на мотоцикле. Фотограф фотографирует детей и т. д. Затем дети повторяют вслед за логопедом слова типа: *ковер, дверь, снеговик, регулировщик, сковорода, скатерть, троллейбус* и т. п. (рекомендуется предложенные картинки называть несколько раз подряд). В речевой карте (образец ее дается ниже) записывают те ошибки, которые допускает ребенок при выполнении всех заданий. Анализ представленных результатов обследования позволяет сделать логопедическое заключение.

Речевая карта

Фамилия, имя ребенка ____________
Дата рождения (месяц, год) ____________
Домашний адрес ____________
Где находился ребенок до поступления в группу ____________
Жалобы родителей ____________
Данные о речевом развитии (появление первых слов, предложений) ____
Уровень общего развития ребенка ____________

Устойчивость внимания, работоспособность ____________
Состояние общей и мелкой моторики ____________
Общее звучание речи (темп, интонация, разборчивость) ____________
Строение и подвижность артикуляционного аппарата ____________
Произношение звуков (гласных, звонких и глухих, мягких и твердых согласных, свистящих, шипящих, соноров, аффрикат) ____________
Различие звуков на слух и в произношении ____________
Произношение слов сложного слогового состава (например: *ткачиха, фотограф, телефонистка; водопроводчик чинит водопровод*)[1] ____________
Связная речь (рассказ по картинке, серии картин, пересказ) ____________
Словообразование ____________
Грамматический строй ____________

Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада). — М., 1993. — С. 5—11.

[1] В карте обязательно приводятся образцы детских высказываний.

Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова

Комплектование групп для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием

26 мая 1970 г. было утверждено Типовое положение о дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи. Согласно этому документу, Министерство образования, краевые и областные отделы народного образования получили право организовывать деятельность логопедических детских садов, яслей-садов с круглосуточным и дневным пребыванием детей, а также открывать логопедические группы при массовых дошкольных и школьных учреждениях.

Логопеды и психоневрологи детских поликлиник в ходе специального обследования выявляют дошкольников, имеющих те или иные нарушения речи, и направляют их на дальнейшее обследование в медико-педагогические комиссии, содержание и организация работы которых определены Положением о республиканской и областной МПК от 12 февраля 1969 г. Основной целью работы данных комиссий является определение речевого статуса ребенка на основании изучения целого ряда документов, подробной беседы с родителями, детального обследования самого ребенка и вынесение окончательного решения о его зачислении (или не зачислении) в дошкольное учреждение или группу для детей с нарушениями речи и сроках обучения. При этом определен ряд необходимых для предоставления комиссии документов на каждого ребенка:

— *выписка из истории его развития;*

— *заключение педиатра об общем состоянии ребенка;*

— *заключение психоневролога (невропатолога) о состоянии интеллекта; о наличии (отсутствии) органического поражения ц. н. с.*

— *первичное заключение логопеда об уровне развития речевой деятельности ребенка;*

— *педагогическая характеристика* (в том случае, когда ребенок посещал дошкольные учреждения).

Анализируя все вышеуказанные документы, медико-педагогическая комиссия решает, подлежит ли ребенок зачислению в логопедическое учреждение. Противопоказания к зачислению могут быть следующие:

— *наличие у ребенка снижения слуха;*

— *наличие таких нарушений зрения, которые определяют ребенка в категорию слепых или слабовидящих;*

— *снижение интеллектуального развития;*

— *нарушения опорно-двигательного аппарата, приводящие к ограничению самообслуживания ребенка;*

— *наличие психопатоподобного поведения;*

— *наличие эпилептических припадков;*

— *наличие у ребенка заболеваний, которые являются противопоказаниями к зачислению в детские учреждения общего типа.*

Бывают случаи, когда уже во время пребывания ребенка в логопедическом детском саду или группе у него выявляются дефекты слуха, интеллекта и прочие перечисленные выше противопоказания. Медико-педагогическая комиссия в данной ситуации решает вопрос об обязательном отчислении или переводе ребенка в специализированное учреждение соответствующего профиля.

В тех случаях, когда психофизиологический статус ребенка позволяет направить его в учреждение для детей с нарушениями речи, медико-педагогическая комиссия определяет, в группу какого коррекционного профиля и на какой срок обучения он поступает. Комплектуют следующие группы:

— **для детей с недоразвитием фонетической стороны речи** (звукопроизношения) и **недостаточным фонематическим слухом.** В эти группы зачисляются дети пяти- или шестилетнего возраста со сроком обучения 1 год при наполняемости 12 человек;

— **для детей с ринолалией и дизартрией.** Если такой возможности не предоставляется, то эти дети попадают в группу с фонетико-фонематическим или общим недоразвитием речи. И тогда логопед с ними проводит индивидуальные занятия на протяжении всего периода обучения.

В оптимальном варианте группы комплектуются с учетом возраста и структуры речевого дефекта. Если такой возможности

не предоставляется, то ведущим принципом отбора является характер речевой патологии.

Прием детей в вышеперечисленные группы осуществляется в течение августа до 1 сентября.

<...> При приеме ребенка в логопедическое дошкольное учреждение необходимо предоставить следующие документы:

— *путевка отдела народного образования о направлении ребенка в данное учреждение;*

— *заявление родителей с просьбой о зачислении;*

— *заключение медико-педагогической комиссии;*

— *свидетельство о рождении ребенка (заверенная копия);*

— *справка о прививках и отсутствии контакта с инфекционными больными.*

Дети, достигшие семилетнего возраста, переводятся для обучения в общеобразовательную школу. Оставить ребенка на повторный курс обучения можно лишь по заключению психоневролога, если для этого есть соответствующие показания.

В случае незачисления ребенка в логопедическую группу родителям необходимо обосновать причину отказа и дать соответствующие рекомендации для направления ребенка в учреждения другого профиля.

Требования к оформлению документации, представляемой на медико-педагогическую комиссию

Выписка психоневролога включает анамнестические данные о ребенке, указания на наличие (отсутствие) органического поражения центральной нервной системы. Врач дает заключение об интеллектуальном развитии ребенка.

Логопедическая характеристика освещает особенности речевого развития ребенка. Важно определить степень сформированности каждого из компонентов языковой системы. Обязательным является подтверждение каждого из высказанных положений образцами детской речи. Заканчивается такая характеристика логопедическим заключением, которое должно полностью соответствовать недостаткам, описанным выше.

Педагогическая характеристика раскрывает особенности усвоения учебных умений и навыков в процессе изучения программы детского сада. При этом воспитатель отмечает:

— насколько ребенок проявляет интерес к занятию;

— какие виды работ вызывают наибольшие трудности;

— насколько ребенок усидчив во время занятий;

— как быстро ребенок переключается с одного вида деятельности на другой;

— насколько ребенок критичен в оценке своих результатов при выполнении заданий;

— как принимает помощь взрослых в случае возникновения затруднений;

— какова степень самостоятельной активности при решении учебных задач.

Особо оценивается игровая деятельность ребенка. Учитывая, что к старшему дошкольному возрасту у детей формируются такие сложные виды игры, как сюжетно-ролевая, игра-драматизация и т. д., важно оценить:

— может ли ребенок организовать подобные игры;

— какую роль при этом отводит себе;

— может ли регулировать игровые отношения вербально (т. е. с помощью речи);

— в какой степени необходима помощь со стороны взрослых;

— каким играм уделяет больше внимания (подвижным, настольным, дидактическим и пр.);

— использует ли предметы-заместители;

— предпочитает играть один или с товарищами;

— играет молча или оречевляет выполняемые действия;

— каким образом решает конфликтные ситуации в игре: плачет, жалуется взрослому, прибегает к силовым методам и пр.

Характеризуя выполнение режимных моментов, воспитатель отмечает активность ребенка на прогулке, степень сформированности навыков самообслуживания (умение самостоятельно одеться, раздеться, застегнуть пуговицы и т. д.) и желание содержать свою одежду в чистоте и порядке, особенности ребенка в процессе приема пищи (не поперхивается ли во время еды, тщательно ли ее прожевывает, не наблюдаются ли трудности при пользовании столовыми

приборами и пр.). Воспитатель анализирует, насколько спокойно ребенок засыпает, не тревожен ли его сон.

Такая подробная характеристика позволяет спрогнозировать оптимальную адаптацию ребенка к новым условиям и безболезненное вхождение в новый коллектив.

Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. — М., 1999. — С. 7—12.

Организация коррекционной педагогической работы

Распорядок дня

В утренние часы в группах для детей с ФФН проводятся ежедневно фронтальные занятия — логопедические и воспитательские.

I занятие с 9 ч до 9 ч 30 мин;

II — с 9 ч 40 мин до 10 ч 10 мин.

После второго занятия воспитатель ведет одну подгруппу детей на прогулку, остальные занимаются с логопедом.

Во второй половине дня воспитатель ежедневно (с 15 ч до 15 ч 30 мин) проводит подгрупповые и индивидуальные занятия по заданию логопеда, а с 16 ч 30 мин до 17 ч одно из занятий (4—5 раз в неделю) — согласно специально разработанной сетке.

Подгрупповые занятия

В подгруппы подбирают детей со сходными недостатками речи. Состав подгрупп в течение года может изменяться в зависимости от конкретных целей и задач того или иного периода обучения и индивидуальных успехов каждого ребенка.

Рекомендуется отдельно проводить занятия с детьми, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие при достаточном уровне развития грамматического строя речи. Занимаясь с этими подгруппами, логопед сосредоточивает свое внимание на постановке и закреплении произношения звуков, на дифференциации их и анализе звукового состава речи. В другие подгруппы объединяют детей, речевые недостатки которых касаются не только фонетики, но и лексики, и грамматики, т. е. детей с элементами лексико-грамматического недоразвития речи. На занятиях с этими подгруппами кроме всего перечисленного логопед уделяет много времени

и внимания развитию словаря и грамматического оформления речи. Таким подгруппам следует отводить значительно больше времени, чем подгруппам только с фонетико-фонематическим недоразвитием.

С детьми, страдающими особо тяжелыми недостатками произношения (ринолалия, стертая форма дизартрии и т. п.), кроме подгрупповых занятий, могут проводиться на всем протяжении обучения индивидуальные занятия.

Воспитатель планирует свои занятия с учетом всех поставленных задач. Совместно с логопедом планируются занятия по развитию речи и по закреплению произносительных навыков.

Индивидуальные занятия

Постановку и закрепление правильного произношения звуков проводят в часы, выделенные для индивидуальных и групповых занятий.

Приемы коррекции звуков — общепринятые в логопедии. В то же время учитывается, что при фонетико-фонематическом недоразвитии недостатки речи выражаются в неправильном произношении звуков, а также в недостаточном различении звуков и затрудненном звуковом анализе слова. Таким образом, перед логопедом стоят две задачи — **воспитание артикуляционных навыков и развитие слухового восприятия**. Как только логопед сумеет добиться правильного произношения звука, включается третья задача — **выделение звука из состава слова**. В педагогическом процессе эти три задачи не существуют изолированно, и на всех этапах логопедической работы так или иначе взаимосвязаны.

В тех случаях, когда у детей имеются затруднения при произношении слов сложного слогового состава, воспитание плавного, правильного произношения слов различной слоговой сложности и словосочетаний выделяется как специальная задача.

Планируя работу по постановке звуков, логопед учитывает следующее:

— ***общую последовательность логопедической работы;***

— ***общепринятую последовательность постановки звуков.***

Если у ребенка нарушено произношение нескольких групп звуков, например **свистящих** и **шипящих**, ***р*** и ***л***, и в то же время нарушено **озвончение**, то рекомендуется начинать работу одновременно над всеми указанными группами, но при этом соблюдая последовательность каждой группы. Так, в группе свистящих и шипящих звуки ставят в следующей последовательности: ***с, с', з, з', ц, ш, ж, ч, щ***. Озвончение начинается с ***з*** и ***б***, в дальнейшем — от ***з*** ставится ***ж***, от ***б*** — ***д***, от ***д*** — ***г***. Последовательность постановки соноров ***р*** и ***л*** индивидуализируют в зависимости от того, какой из этих звуков будет легче поддаваться коррекции. Только при условии одновременной постановки нескольких звуков, относящихся к различным фонетическим группам, логопед сможет подготовить детей, неправильно произносящих большое количество звуков, к фронтальным занятиям.

Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка — строение и подвижность артикуляционного аппарата, степень развития слухового восприятия, количество неправильно произносимых звуков, уровень звукового анализа, степень сформированности грамматического строя речи, работоспособность. В зависимости от всех этих данных планируют индивидуальные занятия с каждым из детей. Содержание работы будет различным. С одними детьми придется проводить больше артикуляционных упражнений и больше времени планировать на постановку звуков, с другими — больше внимания уделять развитию слухового внимания, звукового анализа, воспитанию грамматически правильной связной речи.

Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. — М., 1999. — С. 16—19.

Г.А. Каше, Т.Б. Филичева

Программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи (в подготовительной к школе группе)

<...> Специальными логопедическими приемами исправляют произношение звуков или уточняют артикуляцию имеющихся звуков. Выработка правильных артикуляционных навыков является одним из условий, обеспечивающих успешное решение поставленных задач. Постановка звуков или уточнение произношения уже имеющихся звуков необходимы, однако этим коррекционное обучение не ограничивается. Специальное время отводится на развитие фонематического восприятия, т. е. на упражнения в различении поставленных или уточненных в произношении звуков на слух, а также на развитие слуховой памяти.

Развитие артикуляционных навыков и фонематического восприятия происходит одновременно с развитием анализа и синтеза звукового состава речи. Упражнения в звуковом анализе и синтезе, с опорой на четкие кинестетические и слуховые ощущения, в свою очередь способствуют осознанному овладению звуками речи. Это имеет громадное значение не только для подготовки к обучению грамоте, но и для введения в речь поставленных или уточненных в произношении звуков. Таким образом, упражнения, имеющие в виду анализ и синтез звукового состава слова, помогают решить две задачи — нормализовать процесс фонемообразования и подготовить детей к усвоению грамоты. Эти две задачи близки, но не идентичны. В самом деле, для овладения устной речью было бы достаточно после постановки звуков наряду с тренировочными упражнениями, направленными на закрепление произношения, научить детей различать звуки

и находить их в составе слова. При этом следовало бы отрабатывать только те звуки, которые неправильно произносятся или неправильно употребляются в речи.

Чтобы подготовить детей к обучению грамоте аналитико-синтетическим звуковым методом, необходимо еще научить их следующему: различать между собой любые звуки речи, как гласные, так и согласные; выделять любые звуки из состава слова; уметь членить слова на слоги, а слоги на звуки; уметь объединять звуки в слоги и слова; уметь определять последовательность звуков в слове; уметь членить предложения на слова.

Разработанная система обучения предусматривает не только подготовку к обучению грамоте, но также овладение детьми элементами грамоты. Однако обучение грамоте начинается только после 4—5 месяцев устных упражнений, имеющих в виду овладение звуковым составом языка. За это время изучают почти все звуки речи и все основные дифференцировки (взрывные — фрикативные; звонкие — глухие; свистящие — шипящие; мягкие — твердые; плавные — вибранты). Кроме того, дети овладевают в определенном объеме анализом и синтезом звукового состава речи. После такой подготовки дети легко и быстро овладевают слоговым чтением и самостоятельным письмом.

Учитывая встречающуюся у детей рассматриваемой группы некоторую задержку лексико-грамматического развития, в системе коррекционного обучения предусматривают упражнения, направленные на расширение и уточнение словаря и на воспитание связной, грамматически правильной речи.

При разработке системы обучения с фонематическим недоразвитием учтено и отставание в развитии у детей произвольного внимания. Уже сама организация логопедической работы — частичная замена индивидуальных и групповых занятий фронтальными — создает наиболее благоприятные условия для выработки сосредоточенности и развития внимания. Кроме того, в системе обучения предусмотрен ряд специальных упражнений, направленных на развитие у детей внимания к звуковой стороне речи.

Программа коррекционного обучения для детей с ФФН (в подготовительной к школе группе) рассчитана на 1 учебный год и условно разделена на 3 периода, каждый из которых направлен на решение как общих, так и частных задач.

Краткое содержание логопедической работы по периодам представлено ниже.

Программа коррекционного обучения (подготовительная группа)

Обследование детей — первые две недели обучения.

Развитие внимания к звуковой стороне речи — в течение года.

Развитие слуховой памяти — в течение года.

Воспитание умения говорить внятно, отчетливо, умеренно громко, в неторопливом темпе — в течение года.

Примерный план занятий первого периода обучения

Звуки	Кол-во занятий	Дифференциация звуков: на слух	Дифференциация звуков: в произношении	Подготовка к овладению
у	1	*у* от прочих гласных		Выделение ударного гласного из начала слова
а	1	*а* от прочих гласных		Анализ ряда типа *а — у*
ау	1		*а — у*	
и (*пи, ми* и др.)	1	*и* от прочих гласных	*и — а; и — у; и — а — у*	Анализ ряда типа *и — а — у*
э	1	*э* от прочих гласных	*э — и — а — у*	
п, п'	1	П — б — п'		Анализ обратного слога типа *ап*
т *к — к'*	1 1	*Т — д — к* *К — г — т — х*		Выделение последнего согласного из слов типа *мак, кот*

Окончание табл.

Звуки	Кол-во занятий	Дифференциация звуков: на слух	Дифференциация звуков: в произношении	Подготовка к овладению
п — т — к	1			
л	2	*Л' — л — р'*		
а, и, у, э (повторение)			*о — э — и — а — у*	Выделение начального согласного и гласного после согласного (*кот*)
о	1			
х, х'	1	*Х — к*		
к — х	2		*к — х*	
йот	1			
л' *йот*	2		*л' — йот*	
ы	1		*ы* от прочих гласных	Выделение начального согласного и последующего гласного из слова типа *сумка, сани*.
ы — й	2		*ы — и*	Анализ прямого слога типа *су*.
с	5	*С — ц — з — ш* *ч — щ*		Анализ слов типа *суп*

ПЕРВЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ

Сентябрь, октябрь, первая неделя ноября.
Фронтальные занятия — три раза в неделю, индивидуальные и подгрупповые — ежедневно.

Индивидуальные и подгрупповые занятия

1. Постановка и первоначальное закрепление звуков ***К, Л', Х, Й, Ы, С, С', З, З', Т', Ц, Б, Б', Р, Ш, Л*** и др. в соответствии с индивидуальными планами и с планом фронтальных занятий.

2. Преодоление затруднений в произношении сложных по структуре слов, состоящих из правильно произносимых звуков.

3. Формирование связной грамматической правильной речи — для детей с элементами лексико-грамматического недоразвития.

Фронтальные занятия

1. Закрепление правильного произношения звуков ***У, А, И, Э, П, П', Т, К, К', Л', О, Х, Х', Й, Ы, С*** (произношение звуков всем детям должно быть исправлено заранее).

2. Различение на слух звуков: всех гласных (***У, А, И, Э, О, Ы***), согласных ***Т — д — к***[1] (*Том — дом — ком*), ***К — г — х — т, Л' — л — й — Р' — р, С — з — ц — Т' — ш — щ.***

3. Дифференциация правильно произносимых звуков: ***к — х, л' — й, ы — и.***

4. В связи с закреплением правильного произношения звуков:

— усвоение слов различной звуко-слоговой сложности (преимущественно двух- и трехсложных);

— воспитание направленности внимания к изменению грамматических форм слова путем сравнения и сопоставления существительных единственного и множественного числа с окончаниями **и, ы, а** (*куски, кусты, дома*), согласование существительных единственного и множественного числа с глаголами (*залаяла собака — залаяли собаки*), правильного употребления личных окончаний глаголов единственного и множественного числа (*моет — моют*), подбора существительных к притяжательным местоимениям *мой, моя, моё* и т. д.;

— составление простых распространенных предложений по картинке, по демонстрации действий, по вопросам. Объединение нескольких предложений в небольшие рассказы. Заучивание текстов наизусть.

5. Подготовка к анализу звукового состава слова:

— выделение I ударного гласного звука в слове (*Алик, утка, Оля*), анализ и синтез ряда гласных (*ау, ауи*);

[1] Здесь и далее прописной буквой обозначены правильно произносимые звуки, строчными — звуки, предлагаемые для сравнения.

— выделение последнего согласного в слове (*мак, танк, кот*);

— анализ и синтез обратного слога типа *АП*;

— анализ и синтез прямых слогов типа *СА*;

— выделение гласного в положении после согласного (*кот, мак, дуб*);

— полный звуковой анализ и синтез слов типа *мак, суп, нос, сын*.

Формирование произношения и подготовка к усвоению грамоты

Этот период длится около полутора месяцев. Основное внимание в это время уделяется:

1) овладению детьми наиболее легкими для произношения звуками;

2) постановке отсутствующих звуков;

3) подготовке к звуко-слоговому анализу слов.

В качестве опоры при развитии фонематического слуха служит зрительное восприятие собственной артикуляции, артикуляции логопеда и речедвигательный анализ. По мере развития слухового восприятия зрительная опора на артикулирование к концу первого периода обучения ослабевает.

Развитие звукопроизношения — это в первую очередь воспитание внимания к звуковой стороне речи. Исправляя произношение звуков, логопед учит детей вслушиваться в речь, различать и воспроизводить отдельные элементы речи, уметь удерживать в памяти воспринятый на слух материал, слышать звучание собственной речи и уметь исправлять ошибки. Все эти задачи решаются в первую очередь путем осознания собственного произношения, отработки четкой артикуляции отдельных звуков. В процессе работы с этими звуками дети учатся вначале отличать их от наиболее противопоставленных звуков (например: ***А — У — И***), постепенно переходя к более тонким дифференцировкам (***О — У, К — Х, П — Б*** и др.). Различению звуков на слух уделяют особое внимание не только на первом, но и на последующих этапах обучения, т. е. проводят сравнение между правильно произносимыми

звуками, сходными по артикуляции и акустическим признакам (например: дифференциация ***С — Ш***, затем со звуками ***Ц, З, Щ, Ч, Т'***). Данный вид работы, наряду с развитием артикуляционной моторики, способствует завершению задержавшегося по тем или иным причинам процесса фонемообразования. Все поставленные звуки включают в слоги, слова, предложения, тексты, состоящие из правильно произносимых всеми детьми звуков.

На первом этапе обучения в часы фронтальных занятий звуки изучают в следующей последовательности: ***У, А, (У — А), И, Э, П, П', Т, К, К', Л', О, Х, Х' (К — Х), Й (Л' — Й), Ы (Ы — И), С***. В скобки взяты пары звуков, которые дифференцируют на специальных занятиях. Порядок изучения звуков и количество занятий, отведенных на эту работу, могут меняться по усмотрению логопеда.

С целью воспитания внимания к звуковой стороне речи и развития слуховой памяти в системе обучения предусмотрены специальные упражнения, которые можно разделить на две группы. Одна группа упражнений направлена только на восприятие речи — дети отвечают при помощи действий, показа картинок. Сюда относится запоминание воспринятых на слух рядов, специально подобранных инструкций и материала. Эти упражнения широко используются в самом начале обучения, когда активный правильно произносимый словарь детей весьма ограничен. Вторая группа упражнений включает в задания не только правильное восприятие предложенного материала, но и его воспроизведение. Сюда относится повторение воспринятых на слух слоговых рядов, рядов слов, предложений, заучивание наизусть различного материала, связанного с закреплением правильного звукопроизношения.

Одна из основных задач этого периода обучения — подготовка детей к анализу звукового состава слова. В это время внимание детей привлекают к отдельным звукам и звукам в составе слова. Постепенно от умения услышать отдельный звук в составе слова дети учатся к полному звуковому анализу простейших односложных слов.

В системе обучения предусмотрено определенное соответствие между изучаемыми звуками и теми или иными формами анализа.

Подготовка к анализу имеет **четыре ступени:**

1. В самом начале обучения уточняют артикуляцию звуков ***У, А, И***, которые используются для наиболее легкой формы анализа — выделения первого гласного звука из начала слова. На материале этих же звуков детям дают первое представление о том, что звуки могут быть расположены в определенной последовательности. Дети, артикулируя, произносят указанные звуки, например: ***А У*** или ***И У А***, затем определяют их количество и последовательность.

2. Вторая по трудности ступень подготовки — это анализ и синтез обратного слога типа *АП, УТ, ОК*. В это время дети усваивают звуки ***П, Т, К***, учатся выделять последний согласный из конца слова (*кот, мак*).

3. Третья ступень подготовки к анализу слова — выделение начальных согласных и ударных гласных из положения после согласных (*дом, танк*). Анализ и синтез прямого слога. В это же время изучают звуки ***О*** и ***Ы***, повторяют ранее пройденные, усваивается термин **«гласный звук»**).

4. Полный звуковой анализ и синтез слов типа *мак, суп, нос, сын*.

После указанных упражнений дети легко овладевают терминами **«звук»**, **«слово»**, **«гласный звук»**, **«согласный звук»**.

В течение первого периода обучения все упражнения, касающиеся анализа и синтеза звукового состава слова, проводят на материале сохранных согласных звуков и гласных ***А, У, О, Ы***.

Материал на закрепление правильного произношения звуков по возможности подбирают так, чтобы он одновременно способствовал расширению и уточнению словаря детей, умению правильно построить предложение.

Несмотря на то что количество правильно произносимых звуков ограничено, к концу первого периода появляется возможность проводить некоторые упражнения, привлекающие внимание детей к изменению грамматических форм слова.

Так, при дифференциации звуков ***Й*** и ***Л'*** подбирают существительные к притяжательным местоимениям: **мой** — *лимон, олень, билет*; **моя** — *лента, лейка* и т. д. При подборе слов, содержащих тот или иной звук, детям предлагается подбирать слова не только в единственном, но и во множественном числе, при этом внимание детей обращают на окончания

существительных во множественном числе (*собаки, сосны, стулья*). Включают упражнения на согласование глаголов с существительными в числе. Например, детям дают задание закончить предложение такого типа: *На дворе залаяла (собака). На дворе залаяли (собаки). Около дороги растет (ель). Около дороги растут (ели).*

В то же время, в связи с появившейся возможностью вводить в активный, правильно произносимый словарь детей не только название предметов, но также название действий (*пили, пьет, пьют; копали, копает, копают; стояли, стоит, стоят* и т. п.), начинают работу над предложением. Дети составляют предложения по демонстрации действий, по картинкам, по опорным словам, распространяют предложение по вопросам и т. п.

С начала первого этапа обучения начинается развитие графических навыков. Эти занятия проводят воспитатели.

Примерный план занятий второго периода обучения

Звуки	Кол-во занятий	Дифференциация звуков		Подготовка к овладению
		на слух	в произношении	
с — с' (продолжение)	3—4	*С — С' — т' — з — ц — ш — ч — щ*	*С — С'*	Деление слов на слоги. Составление слоговой схемы слова. Полный анализ слов типа *суп*. Составление звуковой схемы
з — з'	2—3	*З — З' — с — ж*	*С — З*	
с — з	3—4		*С' — З'*	
ц	2—3	*Ц — С — т' — т*		
с — ц	2—3		*С — Ц*	
б	1—2			
б — п	2—3		*Б — Ц*	Полный анализ слов типа *зубы*, составление звуко-слоговой схемы
т'	1—2	Звонкие глухие		

Окончание табл.

Звуки	Кол-во занятий	Дифференциация звуков		Подготовка к овладению
		на слух	в произношении	
т' — д'	1—2		*б' — п'*	
д	1—2			
д — т	2—3		*Д — Т*	
г	1—2		*д' — т'*	
г — к	2—3		*Г — К*	
ш	3—4	*Ш — с — щ — ж*		
с — ш	3—4		*С — Ш*	Анализ слов типа *стол, кошка, замок*. Составление звуко-слоговой схемы
л	3—4	*Л — р — л'*		
ж	2—3	*Ж — з — ш*	*Ш — Ж*	
ш — ж	1—2			
з — ж	2—3		*З — Ш*	
с — ш — з — ж	2—3		*С — Ш — З — Ж*	
р	2—3	*Р — р' — л*		
р — л	2—3			Закрепление пройденного
р'	2—3	*Р' — л' — р*		
р — р'	2—3		*Р — Р' — Л — Л'*	Знакомство с буквами а, у, м, ш

ВТОРОЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ

Вторая половина ноября — первая половина февраля. Фронтальные занятия — три раза в неделю, индивидуальные и подгрупповые — ежедневно.

Индивидуальные и подгрупповые занятия

1. Постановка и первоначальное закрепление звуков: ***Ц, Т', Б, Б', Р, Р', Д, Д', Г, Г', Ш, Л, Ч, Щ*** в соответствии

с индивидуальными планами и планом фронтальных занятий.

2. Преодоление затруднений в произношении трудных по структуре слов, состоящих из правильно произносимых звуков (*строительство, прямоугольник, космонавт* и др.).

3. Для детей с элементами общего недоразвития речи — формирование связной, грамматически правильной речи.

Фронтальные занятия

1. Закрепление правильного произношения звуков: ***С*** (продолжение), ***С', З, З', Ц, Т', Б, Б', Д, Д', Г, Г', Ш, Л, Ж, Р, Р'***.

2. Различение на слух звуков: ***С — с', З — з', З — з' — с — с' — ж, Ц — т — с, Б — б' — п — п', Т' — д', Д — д' — т — т' — г — т', Г — г', К — к' — д — д', Ш — с — ж — щ, Л — л' — р — р', Ж — з — ш, Р — р' — л — л'***.

3. Дифференциация правильно произносимых звуков: ***С — С', З — З', С — Ц, Б — П, Д — Т, Г — К, С — Ш, З — Ж, С — Ш — З — Ж, Р — Л, Р — Р' — Л — Л'***.

4. В связи с закреплением правильного произношения перечисленных звуков становится возможным:

— усвоение слов различного звуко-слогового состава (преимущественно трех-, четырехсложных со слогами различной структуры, например: *листопад, постройка*);

— привлечение внимания к изменению грамматических форм слова в зависимости от рода, числа, падежа, времени действия, употребление существительных в различных падежах (*дрова рубят топором, на грядках много огурцов*), согласование прилагательных с существительными в роде, числе (*зеленый лист, зеленая ваза, зеленые листья*); сравнение и сопоставление глаголов 1-го и 3-го лица настоящего и прошедшего времени (*катаю — катал — катают — катали*); управление числительных и существительных (*два утенка — пять утят*) и т. п.;

— привлечение внимания к некоторым способам словообразования: *дерево — деревянный, кожа — кожаный* и т. п.;

— составление предложений по вопросам, по демонстрации действия, по опорным словам. Распространение

предложений по вопросам. Умение передавать по вопросам содержание короткого рассказа. Умение при помощи вопросов составить рассказ по картине, по серии картин, используя слова в правильной грамматической форме. Заучивание наизусть прозаических и стихотворных текстов, скороговорок.

5. Анализ и синтез звукового состава слова:

— деление слов на части (слоги). Схема одно-, дву-, трехсложных слов.

— звуко-слоговой анализ и схема:

односложных слов типа *суп* (• • •);

двусложных слов типа *зубы* (• • • •);

— звуко-слоговой анализ:

односложных слов со стечением согласных в начале слова типа *стол* (• • • •);

двусложных слов типа *кошка* (••• • •),

каток (• • •••);

— преобразование слов путем замены или добавления звуков (*сук — лук, сто — стол*).

6. Знакомство с буквами **А, У, М, Ш**. Вписывание букв в схему. **А, У** — гласные буквы, они образуют слог. **М, Ш** — согласные буквы.

7. Развитие графических навыков.

Произношение

Если в течение первого периода обучения большое внимание обращалось на закрепление и осознание наиболее простых по артикуляции звуков и на постановку звуков, то в течение второго периода обучения наряду с продолжающейся постановкой звуков максимальное количество времени отводится на закрепление поставленных звуков и дифференциацию звуков по следующим признакам: глухие и звонкие (***Ф — В, С — З, П — Б, Т — Д, К — Г, Ш — Ж***); свистящие и шипящие (***С — Ш, З — Ж***); фрикативные и аффрикаты (***С — Ц***); плавные и вибранты (***Р — Л, Р' — Л'***); мягкие

и твердые (**С — С', З — З'** и др.). По мере включения в материал занятий все новых звуков дети не только овладевают большим количеством правильно произносимых слов, но и знакомятся с изменением форм слова в зависимости от рода, числа, падежа, времени действия. Так, например, при закреплении правильного произношения звуков **С, С', З, З'** дети подбирают существительные к прилагательным — *синий, синяя, синие, зеленый, зеленая, зеленые* (*синий автобус, синяя ваза, синие ленты* и т. п.), при дифференциации звуков **Р — Л** логопед подбирает предложения, заканчивая или самостоятельно строя которые дети должны употребить существительные в определенных падежах (*Дрова рубят (топором). Дрова пилят (пилой)* и т. п.).

В то же время включают всевозможные упражнения на составление и распространение предложений по вопросам, по опорным словам, по демонстрации действия.

Постепенно в предложения включают предлоги, особенно те, которые не всегда правильно употребляют дети: *над, под, из-за, из-под, между, через.*

В конце второго периода обучения, когда все звуки речи дети уже правильно произносят, появляется возможность включить в логопедическую работу упражнения в пересказе более сложных текстов.

Сочетание тренировочных упражнений на закрепление поставленных звуков с анализом и синтезом звукового состава способствует быстрейшему введению в речь поставленных звуков.

Подготовка к обучению грамоте

Детей подготавливают к обучению грамоте аналитико-синтетическим звуковым методом. Основной единицей изучения становится теперь не отдельный звук в составе слова, а целое слово. В начале второго периода обучения детей учат делить слова на слоги. В качестве зрительной опоры используется схема, в которой длинной чертой или полоской бумаги обозначены слова, короткими — слоги. Из полосок составляют (или записывают мелом на доске) схемы односложных,

двусложных, трехсложных слов, проводят разнообразные упражнения для закрепления навыка деления слов на слоги.

Затем дети овладевают полным звуко-слоговым анализом односложных трехзвуковых (типа *мак*) и двусложных (типа *зубы*) слов, составляют соответствующие схемы. Теперь в схемах обозначают не только слова и слоги, но и звуки. Дети узнают, что в слове столько слогов, сколько гласных звуков.

ТРЕТИЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ

Вторая половина февраля — май.
Два фронтальных занятия по произношению, два — по развитию речи, одно — по грамоте.

Индивидуальные и подгрупповые занятия

Окончательное исправление всех недостатков речи в соответствии с индивидуальными планами и планом фронтальных занятий.

Фронтальные занятия

1. Закрепление правильного произношения звуков **Ч, Щ** и всех ранее пройденных.

2. Различение на слух: ***Ч — т' — с' — щ, Щ — ч — с' — ш.***

3. Дифференциация правильно произносимых звуков: ***ч — т', ч — с', щ — ш, щ — с'.***

4. В связи с окончательным закреплением правильного произношения всех звуков речи:

а) усвоение слов сложного звуко-слогового состава (*часовщик, электрический* и т. п.), употребление их в самостоятельной речи;

б) развитие навыков связной, фонетически и грамматически правильной, выразительной речи. Рассказывание по вопросам, по картинкам, по сериям картин и т. п.

5. Обучение грамоте.

Закрепление навыка деления слов на слоги и звуки, соединение звуков в слоги и слова, продолжение работы со схемой слов. Членение предложений на слова, определение порядка слов в предложении.

Повторение звуков и знакомство с буквами — **Р, П, Ы, Л, Н, С, О, К, Х, Т, И**. Воспитание навыка осознанного, слитного послогового чтения слов, предложений, текстов, с четким и правильным произнесением каждого звука.

Умение складывать из букв разрезной азбуки отдельные слова и простые предложения после их предварительного анализа и без него. Всевозможные преобразования слов (*суп — сук — сок; мышка — мушка*), добавление недостающих букв и слогов в надписи под картинками. Печатание букв и слов.

Закрепление навыка определения гласных и согласных звуков (гласные образуют слог, в слове столько слогов, сколько гласных звуков).

Усвоение практическим путем следующих правил правописания: раздельное написание одного слова от другого, постановка точки в конце предложения, употребление заглавной буквы в собственных именах и в начале предложения.

Фронтальные занятия заканчиваются к 1 июня. В июне проводятся только индивидуальные и подгрупповые занятия, на которых окончательно дорабатываются все оставшиеся недочеты речи детей.

Третий период обучения длится 3—3,5 месяца. Фронтальные занятия по произношению проводятся два раза в неделю.

Произношение

В течение этого периода изучаются звуки ***Ч, Щ*** и дифференцируются звуки: ***Ч — Т', Ч — С — С', Щ — Ч, Щ — Ш, Ц — Ч — С' — Т'***.

Одновременно в самостоятельной речи детей закрепляются поставленные ранее звуки. Планируя занятия, логопед указывает, во-первых, какие звуки предполагается закрепить и, во-вторых, какая работа планируется по закреплению навыков чтения.

Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. — М., 1999. — С. 20—27; 46—51; 67—68.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина

Программа коррекционного обучения

В предыдущем разделе были определены основные направления и содержание логопедической работы с детьми 7-го года жизни.

Однако углубленные исследования речевых возможностей детей с фонетико-фонематическим недоразвитием 5—6 лет показали настоятельную необходимость более раннего начала логопедической работы. С этой целью в 1993 г. была разработана и внедрена «Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада)» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина). Основные задачи этой программы можно сформулировать следующим образом.

1. Закрепление и автоматизация навыков правильного произношения звуков, имеющихся в речи детей.
2. Постановка отсутствующих у детей звуков с опорой на принятые в логопедии методы.
3. Формирование навыков различения звуков на слух.
4. Обучение детей навыкам осознанного анализа и синтеза звукового состава слова.

Программа рассчитана на один учебный год и условно разделена на 3 периода по временному и содержательному принципам.

1. Индивидуальные подгрупповые занятия

Для логопедической работы во время подгрупповых занятий дети объединяются по признаку однотипности нарушения звукопроизношения. Состав детей в подгруппах в течение года периодически меняется. Это обусловлено динамическими изменениями в коррекции речи каждого ребенка. Индивидуальную логопедическую работу проводят с теми детьми, у которых имеются затруднения при произношении слов

сложного слогового состава, отдельные специфические проявления патологии речи, выраженные отклонения в строении артикуляционного аппарата и т. д. Индивидуально-подгрупповая работа включает:

а) закрепление и автоматизацию навыков правильного произношения имеющихся в речи детей звуков. Сюда, как правило, включают гласные (***а, о, у, и, э, ы***), наиболее доступные согласные звуки (***м — мь, н — нь, п — пь, т — ть, к — кь, ф — фь, в — вь, б — бь, д, г — гь*** и т. д.). Нередко многие из них в речевом потоке звучат несколько смазанно, произносятся с вялой артикуляцией. Поэтому необходимо произношение каждого из этих звуков уточнить, отработать более четкую артикуляцию. Это позволит не только активизировать сам артикуляционный аппарат, на базе имеющихся звуков отработать сознательное их восприятие на слух, создав таким образом основу для самостоятельного появления в речи детей отсутствующих звуков, но и увеличить внятность речи в целом;

б) постановку отсутствующих у ребенка звуков, которая осуществляется общепринятыми в логопедии методами. Последовательность появления в речи этих звуков зависит от того, какие конкретно звуки дефектно произносятся ребенком. Так, в группе свистящих и шипящих звуки ставят в следующей последовательности: ***с — сь, з — зь, ц, ш, ж, ч, щ***. Озвончение начинают с ***з*** и ***б***, в дальнейшем от звука ***з*** ставят звук ***ж***, от ***б — д*** от ***д — т***. Последовательность постановки соноров ***р*** и ***л*** определяется тем, какой звук поддается коррекции быстрее. При условии одновременной постановки нескольких звуков, относящихся к разным фонетическим группам, логопед имеет возможность подготовить детей к фронтальным занятиям.

Постановке звуков предшествует работа по выработке подвижности и дифференцированности органов артикуляционного аппарата. Важно, чтобы артикуляционные установки для ребенка были вполне осознанными. Поэтому логопед не только показывает, но и описывает каждый артикуляционный уклад при воспроизведении звуков, привлекая слуховой, зрительный, кинестетический анализаторы.

В работе над произношением выделяют два этапа — собственно постановка звука при изолированном произношении

и отработка его в сочетании с другими звуками в слогах, словах. Приемы постановки и коррекции звуков разнообразны и специфичны не только для каждого звука, но и для отдельного случая. Постановке звуков предшествуют, как правило, подготовительные артикуляционные упражнения для выработки дыхательной струи. При этом максимально используют зрение, осязание и кинестетические ощущения.

При отработке звука в сочетании с другими звуками рекомендуется придерживаться определенной системы: учим произносить звук в слоге и сразу же в слове, из которого выделяем заданный звук:

а) в открытых слогах (звук в ударном слоге):

са — сани	*су — сук*
со — совы	*сы — сын*

б) в обратных слогах: *ос — нос*;
в) в закрытых слогах: *сас — сосна*;
г) в стечении с согласными: *ста — станок, сту — стук, ска — миска*;
д) в словах, где изучаемый звук находится в безударном слоге: *маска, киска, миска*.

Мягкий звук отрабатывают после твердого в той же последовательности.

Очень полезны слоговые упражнения с постепенным наращиванием слогов, с попеременным ударением.

Дифференциацию звуков осуществляют в следующей последовательности. Например:

са — ша	*ша — са*	*саша шаса саш сош сашаса*
		саша шаса шас шос шасаша

В период закрепления большое значение придается неоднократному повторению слов, включающих заданный звук.

Одновременно с постановкой звуков проводят упражнения по их различению на слух. Восприятие звука стимулирует правильное произношение, а четкая, осознанная артикуляция, в свою очередь, способствует лучшему различению звуков. Поэтому с самых первых занятий детей приучают узнавать звук даже в том случае, если самостоятельно ребенок этот звук произносить еще не может. Концентрация внимания детей на звуковой стороне языка, на отрабатываемых звуках воспитывает активность и осознанность фонематического восприятия.

2. Фронтальные занятия

К работе на фронтальных занятиях дети готовятся на индивидуальных и подгрупповых. На фронтальных занятиях изучают звуки, которые правильно произносятся всеми детьми изолированно и в облегченных фонетических условиях.

Фронтальное занятие включает несколько этапов. Все они тесно связаны между собой и взаимообусловлены.

I этап закрепления правильного произношения изучаемого звука. При подборе лексического материала необходимо предусмотреть его разнообразие, насыщенность изучаемым звуком, при этом исключить по возможности дефектные и смешиваемые звуки.

Рекомендуется включать упражнения на употребление усвоенных детьми лексико-грамматических категорий (единственное и множественное число существительных, согласование прилагательных и числительных с существительными, приставочные глаголы и т. д.), а также различные виды работ, направленные на развитие связной речи (составление предложений, распространение их однородными членами, составление рассказов по картине, серии картин, пересказ). В процессе выработки правильного произношения звуков логопед учит детей сопоставить изучаемые звуки, делать определенные выводы о сходстве и различии между ними в артикуляционном укладе, способе их артикулирования и звучания.

II этап дифференциации звуков (на слух и в произношении). Процесс овладения детьми произношением предусматривает активную мотивационно насыщенную познавательную работу по наблюдению над звуками речи, словами, морфологическими элементами.

Работу по развитию фонетической стороны речи проводят одновременно с работой по различению фонем родного языка. От умения ребенка воспринимать и правильно произносить имеющиеся в его речи звуки во многом зависит точное воспроизведение звуко-слоговой структуры слов. Направленность внимания на звуковую сторону языка, на отработку фонем из разных противопоставленных групп позволяет активизировать фонематическое восприятие. Систематические,

последовательные занятия по отработке всех звуков, по дифференциации часто смешиваемых звуков обеспечивают основу для подготовки детей к овладению элементами грамоты.

3. Подготовка к овладению грамотой

В процессе овладения фонетической стороной речи в занятия постепенно включают упражнения по обучению детей осознанному анализу и синтезу звукового состава слова. Развитие умения выделить звуки из разных позиций в слове, в свою очередь, помогает восполнить пробелы фонематического развития. Система упражнений по подготовке детей к обучению грамоте начинается с выделения звука в слове и заканчивается анализом и синтезом односложных слов.

Первый период обучения (сентябрь, октябрь, первые две недели ноября)

Индивидуальную и подгрупповую работу проводят ежедневно, фронтальные занятия по произношению — 2 раза в неделю.

На фронтальных занятиях изучают гласные звуки, доступные по артикуляции согласные звуки: ***а, у, ау, и, о, э, ппь, т, ккь, птк, ауои, ы, йот, ль, йот — ль***. Такая последовательность отработки звуков обеспечивает поэтапную работу над фонемами, постепенный переход от более легких к сложным звукам. Это помогает, в свою очередь, постепенному усвоению детьми фонетической системы языка. В процессе обучения произношению следует воспитывать у детей стойкий познавательный интерес, активизировать мыслительную деятельность, постоянно ставить посильные и в то же время требующие определенного напряжения задачи. Работу по развитию произношения проводят одновременно с работой по развитию слухового восприятия.

В течение первого периода обучения детей учат четко, даже утрированно воспроизводить гласные звуки, угадывать их по беззвучной артикуляции, слышать и выделять в ряду

других звуков. Включают упражнения по удерживанию в памяти ряда, состоящего из 3—4 гласных звуков. Учитывая возрастные особенности детей, все задания предлагаются в игровой форме.

Например, по правилам игры в *«Эхо»* дети делятся на две команды: первая произносит звуки ***а, у, и*** — громко; вторая — эти же звуки — тихо. Или другая игра: каждому ребенку раздаются длинные и короткие ленточки (полосы). В зависимости от их величины, одни дети произносят звуки длительно плавно, другие — отрывисто. Во время игры *«Кто кого перетянет»* детям раздаются цветные мелки. Они поочередно подходят к доске, протяжно произносят гласные звуки, рисуя при этом длинную линию. Выигрывает тот, у кого получилась длиннее «дорожка». Играя в игру *«Убери лишний звук»*, дети получают от ведущего символы гласных звуков. Логопед произносит ряд из нескольких гласных звуков (***ааау; иииои*** и т. д.). Дети выстраиваются в определенной последовательности, а затем определяют, какой звук лишний и объясняют почему. Можно предложить и более усложненный вариант, например, какие нужно назвать звуки, чтобы лишний был звук ***и*** и т. д. Или игра *«Звуки и грибочки»*. Один ребенок отбирает несколько грибков, а другой называет такое же количество гласных. Все эти упражнения воспитывают у детей внимание к речи, к звукам, умение запоминать и воспроизводить нужное количество звуков.

Отработку правильного произношения простых гласных звуков (***ппь, т, ккь, ль***) сочетают с выработкой умения слышать эти звуки в ряду других, выделять соответствующие слоги среди других слогов, а также определять наличие данного звука в слове. Сначала дети выделяют начальную позицию звука в слове (*паук*), затем — конечную (*паук*). Много внимания уделяют запоминанию слоговых рядов, типа *та-ат, пу-уп-пу* и т. д. Эти слоги произносят с разной интонацией, силой голоса, медленно и отрывисто, с выделением ударного слога. Например:

па, па, па
па, па, па
па па па

Процесс проговаривания сопровождают отхлопыванием, отстукиванием ритма, угадыванием количества слогов.

Постепенно ряды слогов удлиняют и варьируют. Сюда включают не только прямые, но и обратные слоги, со стечением согласных, открытые и закрытые. Упражнения на узнавание звука в слове, отбор картинок, придумывание слов с этим звуком также осуществляют в процессе игр с использованием различного дидактического материала. Например, игра *«Кто самый внимательный?»*. На столе у детей лежат картинки. Логопед называет разные звуки: ***а, у, р, л, т, к*** и т. д. Дети, услышав звук ***т***, должны поднять картинку, в названии которой есть этот звук. Или игра *«Добавь пропущенное слово»* (в нем должен быть звук ***т***). *Построили новый дом, а рядом сидит собака Том. Сидит дома девочка Тома.*

Когда дети свободно определяют наличие звука в слове, можно перейти к определению его места в слове. Игра *«Кто в домике живет?»* Дети ищут только те картинки, в названии которых есть, например, звук ***т***. А затем «расселяют» их в трехэтажном домике. На первом этаже — картинки со звуком ***т*** в начале слова, на втором — в середине, на третьем — в конце (*Таня, кот, плита, коты, Том, утка, Тома, Тоня, боты, тыква, хата и т. д.*).

Умение выделять гласные и согласные звуки позволяет перейти к анализу и синтезу обратных слогов (*ат, ап, ут, уп, ит, ип, аль, оль*). Дети играют в «живые звуки», когда каждый из них выбирает себе один из пройденных гласных и согласных звуков. По сигналу логопеда дети становятся в определенной последовательности, образуя названные слоги (*уп, ут* и т. д.). В то же время их учат преобразовывать слоги, изменяя один звук (*уп — оп — от* и т. д.).

Второй период обучения
(вторая половина ноября — первая половина февраля)

Индивидуальную и подгрупповую работу проводят ежедневно, фронтальные занятия по произношению — 3 раза в неделю.

На индивидуальных занятиях продолжается постановка отсутствующих звуков и их автоматизация. По-прежнему эта работа предопределяет содержание фронтальных занятий. Новым по сравнению с первым периодом является усиление направленности на дифференциацию (на слух и в произношении) звуков по принципам твердости и мягкости, глухости и звонкости. Наибольшее количество фронтальных занятий посвящают закреплению и дифференциации свистящих звуков (***ссь, ззь, ц***). По мере включения в лексический материал новых звуков детей знакомят с изменением форм слова в зависимости от рода, числа, падежа, времени действия. Например, при закреплении правильного произношения звуков ***ссь, ззь*** дети упражнялись в согласовании прилагательных *синий, зеленый* с существительными трех родов; при отработке дифференциации звуков ***л — ль*** включали задания на преобразование глаголов типа: *гуляет — гуляли — погуляли; копает — копали — выкопали* и т. д.; звуков ***ы — и*** — на закрепление категории числа существительных: *тыквы — кубики, бо-ты — битки, коты — соки, лилии — липы* и т. д.

На фронтальных занятиях изучаются следующие звуки: ***ль — ы — и, с, ссь, з, з — зь, с — з, сь — зь, ц, б — п, ш, ж, с — ш, з — ш, з — ж, с — ш — з — ж***. Количество занятий колеблется от двух до трех на каждый звук. В зависимости от индивидуальных особенностей детей, динамики их продвижения логопед имеет право уменьшать или увеличивать время для изучения звуков.

В это же время продолжают работу по составлению и распространению предложений по вопросам, демонстрации действий, картинкам, опорным словам. Широко используют фланелеграф. Оречевляя простые сюжеты, дети учатся составлять несложные рассказы с опорой на наглядность. В то же время заучиваются короткие рассказы, стихотворения, потешки.

Продолжают работу по закреплению навыков звукового анализа и синтеза. На материале изучаемых звуков дети тренируются в выделении согласного в слове, определении его позиции (начало, середина, конец слова), составлении слогов типа *ас — са, уц — цу* и т. д. В это же время детей учат определять гласный в положении после согласного (*мак, суп, кот*) и т. д. В конце второго периода обучения дети самостоятельно в устной форме анализируют слоги типа *са — со — су*, соединяют отдельные звуки (согласные и гласные) в прямые

слоги и преобразуют их (*са — су, цу — цо* и т. д.). В то же время на практике усваивают термины: слог, слово, гласные звуки, согласные звуки (звонкие, глухие, мягкие, твердые), предложение.

Третий период обучения (февраль, март, апрель, май)

Индивидуальную работу проводят по мере необходимости с детьми, имеющими стертую дизартрию, ринолалию или какие-либо другие осложнения. В подгруппах занимаются дети, у которых трудности в дифференциации звуков, усвоении анализа и синтеза. Фронтальные занятия проводят 3 раза в неделю. В течение этого времени изучают звуки: ***л, р, л — ль, р — рь, л — р, л — ль — р — рь, ч, щ*** и осуществляется их дифференциация. Акцент переносят на закрепление навыка употребления этих звуков в самостоятельной речи. При этом много внимания уделяют развитию самостоятельных высказываний (составление рассказов по картине, серии картин, пересказ). Весь материал подбирают с учетом правильно произносимых звуков. Важно, чтобы дети достаточно свободно пользовались словами с уменьшительно-ласкательными значениями, приставочными глаголами, передающими оттенки действий, учились образовывать родственные слова, подбирать слова-антонимы. Большое значение уделяют совершенствованию практического навыка употребления и преобразования грамматических форм (категории числа существительных, глаголов, согласование прилагательных и числительных с существительными), использованию предложных конструкций. Отрабатываемые речевые формы включают в работу над связной речью.

На каждом логопедическом занятии дают упражнения на звуковой анализ и синтез. Основной единицей изучения является теперь не отдельный звук в составе слова, а целое слово. Детей учат делить слова на слоги. В качестве зрительной опоры используют схему, где длинной полоской обозначено слово, короткими — слоги. Выделяют гласные звуки — красными кружочками, согласные — синими. К концу III периода дети самостоятельно проводят анализ и синтез односложных

слов (*рак, шум, лук*), слогов со стечением согласных (*сто, шко, сту*) и слов типа: *стол, стул, шкаф*.

Заканчивают обучение детей в июне. К этому времени дети овладевают навыками правильного произношения и различения фонем родного языка, а также анализа и синтеза односложных слов без стечения согласных и со стечением согласных. В самостоятельной речи они должны достаточно свободно пользоваться лексико-грамматическими конструкциями, структурами простых и сложных предложений.

Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада). — М., 1993. — С. 18—27.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина

Обучение на занятиях

Специфика речевого нарушения у детей с ФФН состоит в многообразии проявлений дефектов произношения различных звуков, в вариативности их проявлений в разных формах речи, в различном уровне фонематического восприятия, которые требуют тщательной индивидуально ориентированной коррекции. В процессе обучения проводят три типа занятий:

Индивидуальные. Основная цель — подбор комплекса артикуляционных упражнений, направленных на устранение специфических нарушений звуковой стороны речи при дислалии, ринолалии, дизартрии; при этом логопед обязан установить эмоциональный контакт с ребенком, привлечь его внимание к контролю за качеством звучащей речи логопеда и ребенка, подобрать индивидуальный подход с учетом личностных особенностей (речевой негативизм, фиксация на дефекте, невротические реакции и т. п.).

Подгрупповые. Основная цель — воспитание навыков коллективной работы, умения слушать и слышать логопеда, выполнять в заданном темпе упражнения по развитию силы голоса, изменению модуляции (хором, выборочно); адекватно оценивать качество речевой продукции детей. Логопед может организовать простой диалог для тренировки произносительных навыков; упражнять детей в различении сходных по звучанию фонем в собственной и чужой речи. Состав подгрупп является открытой системой, меняется по усмотрению логопеда в зависимости от динамики достижений в коррекции произношения. Большую часть свободного времени дети могут проводить в любом сообществе в соответствии с их интересами. Индивидуальные и подгрупповые занятия носят **опережающий** характер и готовят детей к усвоению усложненного фонетического и лексико-грамматического материала на фронтальных занятиях.

Фронтальные фонетические занятия предусматривают усвоение (автоматизацию) произношения ранее поставленных

звуков в любых фонетических позициях и активное использование их в различных формах самостоятельной речи. Одновременно обеспечивается дальнейшее расширение речевой практики в процессе ознакомления с окружающим миром. Это позволяет реализовать коррекционную направленность обучения, предоставить ребенку благоприятные условия для овладения родным языком в индивидуальных и коллективных ситуациях общения.

На фронтальных занятиях организуют совместные игры, обеспечивающие межличностное общение, разные виды деятельности для развития коммуникативной, планирующей и знаковой функции речи.

Задачи и содержание индивидуальных и подгрупповых занятий

1. Развитие артикуляционного праксиса.
2. Фонационные упражнения.
3. Уточнение артикуляции правильно произносимых звуков в различных звукослоговых сочетаниях.
4. Вызывание и постановка отсутствующих звуков или коррекция искаженных звуков.
5. Первоначальный этап автоматизации исправленных звуков в облегченных фонетических условиях.

Основная цель подгрупповых занятий — первоначальное закрепление поставленных логопедом звуков в различных фонестических условиях. Организуют их для трех-четырех детей, имеющих однотипные нарушения звуковой стороны речи.

Осуществляют:

закрепление навыков произношения изученных звуков;

отработку навыков восприятия и воспроизведения сложных слоговых структур, состоящих из правильно произносимых звуков;

воспитание готовности к звуковому анализу и синтезу слов, состоящих из правильно произносимых звуков;

расширение лексического запаса в процессе закрепления поставленных ранее звуков;

закрепление доступных возрасту грамматических категорий с учетом исправленных на индивидуальных занятиях звуков.

Для логопедической работы во время подгрупповых занятий детей объединяют по признаку однотипности нарушения звукопроизношения. Состав детей в подгруппах в течение года периодические меняется, что обусловлено динамическими изменениями в коррекции речи каждого ребенка. Индивидуальную логопедическую работу проводят с теми детьми, у которых имеются затруднения при произношении слов сложного слогового состава, отдельные специфические проявления недоразвития речи, выраженные отклонения в строении артикуляционного аппарата и т. д. Индивидуально-подгрупповая работа включает:

а) закрепление и автоматизацию навыков правильного произношения имеющихся в речи детей звуков. Сюда, как правило, включают гласные (*а, о, у, и, э, я*), наиболее доступные согласные звуки (***м-мь, н-нь, п-пь, т-ть, к-кь, ф-фь, в-вь, б-бь, д-дь, г-гь*** и т. д.). Нередко многие из них в речевом потоке звучат несколько смазанно, произносятся с вялой артикуляцией. Поэтому необходимо произношение каждого из этих звуков уточнить, закрепить более четкую артикуляцию. Это позволит активизировать артикуляционный аппарат, создать условия для спонтанного появления в речи отсутствующих звуков;

б) постановку отсутствующих в речи ребенка звуков, которая осуществляется общепринятыми в логопедии методами. Последовательность появления в речи этих звуков зависит от того, какие конкретно звуки ребенок произносит дефектно. Так, в группе свистящих и шипящих звуки ставят в следующей последовательности: ***с-сь, з-зь, ц, ш, ж, ч, щ***. Озвончение начинают с ***з*** и ***б***, в дальнейшем от звука ***з*** ставят звук ***ж***, об ***б—д***, от ***д—т***. Последовательность постановки сонорных ***р*** и ***л*** определяется тем, какой звук поддается коррекции быстрее. При условии одновременной постановки нескольких звуков, относящихся к разным фонетическим группам, логопед имеет возможность подготовить детей к фронтальным занятиям.

Постановке звуков предшествует работа по выработке подвижности и дифференцированности органов артикуляционного аппарата. Важно, чтобы артикуляционные установки для ребенка были вполне осознанными. Поэтому логопед не только показывает, но и описывает каждый артикуляционный

уклад при воспроизведении звуков, привлекая слуховой, зрительный, кинестетический анализаторы.

В работе над произношением выделяют этапы — собственно постановка звука при изолированном произношении и отработка его в сочетании с другими звуками в слогах, словах. Приемы постановки и коррекции звуков разнообразны и специфичны не только для каждого звука, но и для отдельного случая. Постановке звуков предшествуют, как правило, подготовительные артикуляционные упражнения для выработки дыхательной струи. При этом максимально используют зрение, осязание и кинестетические ощущения.

При отработке звука в сочетании с другими звуками рекомендуется придерживаться определенной системы: учим произносить звук в слоге и сразу же в слове, из которого выделяем заданный звук:

в открытых слогах (звук в ударном слоге): ***са-сани, су-сук, со-совы, сы-сын***;

в обратных слогах: ***ос-нос***;

в закрытых слогах: ***сас-сосна***;

в стечении с согласными: ***ста-станок, сту-стук, ска-миска***;

в словах, где изучаемый звук находится в безударном слоге: ***маска, киска, миска***.

Мягкий звук отрабатывают после твердого в той же последовательности.

Очень полезны слоговые упражнения с постепенным наращиванием слогов, с попеременным ударением.

Дифференциацию звуков осуществляют в следующей последовательности. Например: ***са-ша, ша-са; саша-шаса; саш-сош; сашаса-шасаша*** и т. п.

В период закрепления большое значение придается неоднократному повторению слов, включающих заданный звук.

Одновременно с постановкой звуков проводятся упражнения **по их различению на слух**. Восприятие звука стимулирует правильное произношение, а четкая, осознанная артикуляция, в свою очередь, способствует лучшему различению звуков. Поэтому с самых первых занятий детей приучают узнавать звук на слух даже в том случае, если ребенок самостоятельно этот звук произносить еще не может. Концентрация внимания детей на звуковой стороне языка,

на отрабатываемых звуках воспитывает активность и осознанность фонематического восприятия.

Содержание фронтальных занятий

К работе на фронтальных занятиях детей готовят на индивидуальных и подгрупповых. На фронтальных занятиях изучаются только те звуки, которые правильно произносят все дети изолированно и в облегченных фонестических условиях.

Фронтальное занятие включает несколько этапов. Все они тесно связаны между собой и взаимообусловлены.

Первый этап — закрепление правильного произношения изучаемого звука. При подборе лексического материала необходимо предусмотреть его разнообразие, насыщенность изучаемых звуком, при этом исключить по возможности дефектные и смешиваемые звуки.

Рекомендуется включить упражнения на употребление усвоенных детьми лексико-грамматических категорий (единственное и множественное число существительных, согласование прилагательных и числительных с существительными, приставочные глаголы и т. д.), а также различные виды работ, направленные на развитие связной речи (составление предложений, распространение их однородными членами, составление рассказов по картине, серии картин, пересказ). В процессе выработки правильного произношения звуков логопед учит детей сопоставлять изучаемые звуки, делать определенные выводы о сходстве и различии между ними в артикуляционном укладе, способе их артикулирования и звучания.

Второй этап — дифференциация звуков (на слух и в произношении). Процесс овладения детьми произношением предусматривает активную мотивацию, насыщенную познавательную работу по наблюдению над звуками речи, словами, морфологическими элементами.

Работу по развитию фонетической стороны речи проводят одновременно с работой по различению фонем родного языка. От умения ребенка воспринимать и правильно произносить имеющиеся в его речи звуки во многом зависит точное воспроизведение звукослоговой структуры слов. Направленность внимания на звуковую сторону языка, на отработку

фонем из разных противопоставленных групп позволяет активизировать фонематическое восприятие. Систематические, последовательные занятия по отработке всех звуков, по дифференциации часто смешиваемых звуков обеспечивают основу для подготовки детей к овладению элементами грамоты.

I период (сентябрь, октябрь, две недели ноября):

- **закреплять навыки произношения звуков: *а, у, и, р, э, ы; п, п', т, т', к, к', х, х', j, л'* (изолированно, в слогах, словах, предложениях);**
- **различать эти звуки:**
  - **изолированно;**
  - **в слоговых сочетаниях;**
  - **в словах;**
  - **в предложениях;**
  - **в речевом потоке;**
- **запоминать и воспроизводить звуковой ряд;**
- **воспроизводить звукослоговые ряды с различной интонацией, силой голоса, ударением, предлагаемыми логопедом;**
- **развивать языковую способность детей путем привлечения внимания к звуковой оболочке слова;**
- **развивать слуховое внимание, слуховую память;**
- **учить различать интонационные средства выразительности в речи логопеда (чтение стихотворений);**
- **учить изменять громкость голоса, темп речи в зависимости от целей общения (воспроизводить слова и доступные фразы — громко, тихо, вполголоса, медленно, умеренно, быстро);**
- **учить правильно пользоваться восклицательной, вопросительной и повествовательной интонацией;**
- **развивать речевое дыхание;**
- **воспроизводить ритмические рисунки, предъявленные логопедом;**
- **развивать динамический праксис рук (по образцу, по инструкции);**
- **знакомить детей с анализом и синтезом обратных слогов.**

Предложенная последовательность отработки звуков обеспечивает поэтапную работу над фонемами, постепенный переход от более легких к сложным звукам. Это помогает,

в свою очередь, постепенному усвоению детьми фонематической системы языка. В процессе обучения произношению следует воспитывать у детей стойкий познавательный интерес, активизировать мыслительную деятельность, постоянно ставить посильные и в то же время требующие определенного напряжения задачи. Работу по развитию произношения проводят одновременно с работой по развитию слухового восприятия.

В течение первого периода обучения детей учат четко, даже утрированно, воспроизводить гласные звуки, угадывать их по беззвучной артикуляции, слышать и выделять в ряду других звуков. Включают упражнения по удерживанию в памяти ряда, состоящего из трех-четырех гласных звуков. Учитывая возрастные особенности детей, все задания предлагают в игровой форме.

Отработку правильного произношения простых согласных звуков (***п, пь, т, ть, к, кь, ль***) сочетают с выработкой умения слышать эти звуки в ряду других, выделять соответствующие слоги среди других слогов, а также определять наличие данного звука в слове (***паук***), затем — конечный (паук). Много внимания уделяют запоминанию слоговых рядов типа ***та-ат, пу-уп-пу*** и т. д. Эти слоги произносят с разной интонацией, силой голоса, медленно и отрывисто, с выделением ударного слога. Например: ***ПА, па, па; па, Па, па; па, па, ПА***.

Процесс проговаривания сопровождается отхлопыванием, отстукиванием ритма, угадыванием количества слогов. Постепенно ряды слогов удлиняют и варьируют. Включают не только прямые, но и обратные слоги, со стечением согласных, открытые и закрытые. Упражнения на узнавание звука в слове, отбор картинок, придумывание слов с этим звуком также осуществляют в процессе игр с использованием различного дидактического материала.

Например, игра *«Кто самый внимательный»*. На столе у детей лежат картинки. Логопед называет разные звуки: ***и, у, р, л, т, к*** и т. д. Дети, услышав звук ***т***, должны поднять картинку, в названии которой есть этот звук. Или игра *«Добавь пропущенное слово»* (в нем должен быть звук ***т***). *Построили новый дом, а рядом сидит собака (Том). Сидит дома девочка (Тома).*

Когда дети свободно определяют наличие звука в слове, можно перейти к определению его места в слове. Игра *«Кто в домике живет?»*. Дети ищут только те картинки, в названии которых есть, например, звук ***т***. А затем «расселяют» их в трехэтажном домике. На первом этаже — картинки со звуком ***т*** в начале слова, на втором — в середине, на третьем — в конце (*Таня, кот, плита, коты. Том, утка. Тоня, боты, тыква, хата* и т. д.).

Умение выделить гласные и согласные звуки позволяет перейти к анализу и синтезу обратных слогов (***от, ап, ут, уп, ит, ип, аль, оль***). Дети играют в «живые звуки», когда каждый из них выбирает себе один из пройденных гласных и согласных звуков. По сигналу логопеда дети выстраиваются в определенной последовательности, «образуя» названные слоги (***уп, ут*** и т. д.). Одновременно детей учат преобразовывать слоги, изменяя один звук (***уп-оп-от*** и т. д.).

II период (вторая половина ноября — первая половина февраля):

- **закреплять навыки правильного произношения и различения на слух звуков: *л'-j', ы-и, с-с', з-з', ц, б-п, ш, ж, с-ш, с-ш-з-ж*;**
- **дифференцировать звуки на слух, выделять их в ряде других звуков;**
- **находить звуки в слове;**
- **определять место звука в слове;**
- **выделять гласный звук в положении после согласного. Анализ и синтез прямого слога типа *са, со, су*;**
- **закреплять навык согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже и образования относительных прилагательных;**
- **вырабатывать умение различать и оценивать правильные эталоны произношения в чуждой и собственной речи;**
- **согласовывать числительные с существительными;**
- **подбирать однокоренные слова;**
- **образовывать сложные слова;**
- **составлять предложения по демонстрации действий, картине, вопросам;**
- **распространять предложения путем введения однородных подлежащих, сказуемых, дополнений, определений;**
- **составлять предложения по опорным словам;**

• составлять предложения по картине, серии картин, пересказ;

• заучивать стихотворения;

• закреплять знания и умения, полученные ранее, на новом словесном материале.

На индивидуальных занятиях продолжают постановку отсутствующих звуков и их автоматизация. По-прежнему эта работа предопределяет содержание фронтальных занятий. Новым по сравнению с первым периодом является усиление направленности на дифференциацию (на слух и в произношении) звуков по принципу твердости—мягкости, глухости—звонкости. Наибольшее количество фронтальных занятий посвящается закреплению и дифференциации свистящих звуков (***с-сь, з-зь, ц***). По мере включения в лексический материал новых звуков детей знакомят с изменением форм слова в зависимости от рода, числа, падежа, времени действия. Например, при закреплении правильного произношения звуков ***с-сь, з-зь*** дети упражнялись в согласовании прилагательных ***синий, зеленый*** с существительными трех родов; при отработке дифференциации звуков ***л-ль*** включали задания на преобразование глаголов типа: ***гуляет — гуляли — погуляет; копает — копали — выкопали*** и т. д.; звуков ***ы-и*** — на закрепление категории числа существительных: ***тык-вы — кубики, боты — ботики*** и т. д.

В зависимости от индивидуальных особенностей детей, динамики их продвижения логопед имеет право уменьшать или увеличивать время для изучения звуков.

В это же время продолжается работа по составлению и распространению предложений по вопросам, демонстрации действий, картинкам, опорным словам. «Оречевляя» простые сюжеты, дети учатся составлять несложные рассказы с опорой на наглядность, заучивают короткие рассказы, стихотворения, потешки.

Продолжают работу по закреплению навыков звукового анализа и синтеза. На материале изучаемых звуков дети тренируются в выделении согласного звука в слове, определении его позиции (начало, середина, конец слова), составлении слогов типа ***ас-са, уц, цу*** и т. д. В это же время детей учат определять гласный звук в положении после согласного (***мак, суп, кот***) и т. д. В конце второго периода обучения дети самостоятельно в устной форме анализируют слоги типа ***са-со-су***, соединяются отдельные звуки (согласные и гласные) в прямые слоги и преобразуют их (***са-су, цу-цо*** и т. д.). Таким образом дети практически знакомятся с терминами: «слог», «слово», «гласные звуки», «согласные звуки» (звонкие, глухие, мягкие, твердые), «предложение».

III период (вторая половина февраля — май):

• активизировать приобретенные навыки в специально спроектированных ситуациях; предусматривать организацию коллективных форм общения детей между собой;

• развивать детскую самостоятельность в «оречевлении» предметно-практической деятельности с соблюдением фонетической правильности речи.

Индивидуальную работу проводят по мере необходимости с детьми, имеющими стертую дизартрию, ринолалию или какие-либо другие осложнения. В подгруппах занимаются дети, у которых имеются трудности в дифференциации звуков, усвоении анализа и синтеза. Фронтальные занятия проводят 3 раза в неделю. В течение этого времени изучают звуки ***л, р, л-ль, р-рь, л-р, л-ль-р-рь, ч, щ*** и осуществляют их дифференциацию. Акцент переносят на закрепление навыка употребления этих звуков в самостоятельной речи. При этом много внимания уделяют развитию самостоятельных высказываний (составление рассказов по картине, серии картин, пересказ). Весь материал подбирают с учетом правильно произносимых звуков. Важно, чтобы дети достаточно свободно пользовались словами с уменьшительно-ласкательными значениями, приставочными глаголами, передающими оттенки действий, учились образовывать родственные слова, подбирать слова-антонимы. Большое значение уделяют совершенствованию практического навыка употребления и преобразования грамматических форм (категории числа существительных, глаголов, согласование прилагательных и числительных с существительными), использованию предложенных конструкций. Отрабатываемые речевые формы включают в занятия по развитию связной речи.

На каждом логопедическом занятии предлагают упражнения на звуковой анализ и синтез. Основной единицей изучения является теперь не отдельный звук в составе слова,

а целое слово. Детей учат делить слова на слоги. В качестве зрительной опоры используют схему, где длинной полоской обозначено слово, короткими — слоги. Выделяют гласные звуки — красными кружочками, согласные — синими. К концу III периода дети самостоятельно проводят анализ и синтез односложных слов (***рак, шум, лук***), слогов со стечением согласных (***сто, шко, сту***) и слов типа ***стол, стул, шкаф***.

Заканчивают обучение детей в июне. К этому времени дети овладевают навыками правильного произношения и различения фонем родного языка, а также анализа и синтеза односложных слов без стечения согласных и со стечением согласных. В самостоятельной речи они должны достаточно свободно пользоваться лексико-грамматическими конструкциями, структурами простых и сложных предложений.

В процессе овладения фонетической стороной речи в занятия постепенно включают упражнения по обучению детей осознанному анализу и синтезу звукового состава слова. Развитие умения выделить звуки из разных позиций в слове, в свою очередь, помогает восполнить пробелы фонематического развития. Система упражнений по подготовке детей к обучению грамоте начинают с выделения звука в слове и заканчивают анализом и синтезом односложных слов.

Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическом недоразвитием. — М., 2002. — С. 10—19.

II. ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ[1]

Р.Е. Левина

Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом

Нарушения речи у детей многообразны по своим проявлениям. Одни недостатки касаются только произношения, другие затрагивают процессы фонемообразования и выражаются не только в дефектах произношения, но и в затруднениях звукового анализа.

Существуют нарушения, охватывающие как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы, что выражается в общем недоразвитии речи.

Для общего недоразвития речи характерными признаками являются: позднее ее появление (нередко лишь к 7—8 годам), скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. При общем недоразвитии речи наблюдаются сложные и стойкие нарушения письма, связанные с нарушениями всех компонентов речи ребенка и их взаимодействия.

Отсутствие общеупотребительной речи

Уровень недоразвития речи, выделенный под названием «Отсутствие общеупотребительной речи», характеризуется полным или почти полным неумением пользоваться обычными речевыми средствами общения (алалия, слухонемота). Дети этого уровня общаются при помощи лепетных звуков и жестов.

[1] Составители: Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова.

В экспериментальном исследовании понимания речи, проведенном под нашим руководством Г.И. Жаренковой, было показано, что на уровне лепетной речи многих слов дети не понимали (ветка, двор, конура, грива, паук и др.). Почти полностью отсутствует понимание значений грамматических изменений слова. Выявилось, что дети в обстановке, лишенной ситуационных ориентирующих признаков, не различают форм единственного и множественного числа, мужского и женского рода, глагола прошедшего времени и т. д. <...>

В характеристике звуковой стороны речи следует выделить непостоянный характер звукового оформления одних и тех же слов. Называние одного и того же предмета даже при наличии постоянного лексического замысла имеет самое разнообразное звуковое выражение. Так, «карандаш» — *идас, адаш*; «дверь» — *теф, веф, веть*; «кухня» — *куста, куня* и т. д.

Произношение отдельных звуков не имеет четко выраженной, постоянной артикуляции.

Для данного уровня недоразвития речи характерна также ограниченная способность воспроизведения слоговых элементов слова. В самостоятельной речи преобладают одно- и двухсложные образования, в отраженной речи — сокращения повторяемого слова до одного-двух слогов, все прочие звуковые элементы опускаются. Например, «кубики» — *ку*, «карандаш» — *дас*.

Попытки обучения грамоте на данном уровне <...> не дали положительных результатов, хотя обучение велось на тщательно продуманном пропедевтическом материале. Как в мотивационном отношении, так и в познавательном задача оказалась недоступной детям на данном уровне. Долгое время (почти в течение полугодия) не удавалось сосредоточить внимание детей на такого рода учебном материале. В равной степени являлись недоступными специальные упражнения по коррекции произношения звуков. Лишь в результате годичной работы по общему развитию речи, протекавшей в форме систематического игрового и бытового общения, был накоплен элементарный запас общеупотребительных слов, на базе которого стали возможными подготовительное обучение грамоте и специальная работа над произношением.

Начатки общеупотребительной речи

Несколько выше готовность к усвоению грамоты оказывается на следующем уровне овладения речью, к характеристике которого мы сейчас перейдем.

На этом уровне общение осуществляется не только с помощью жестов, сопровождаемых нерасчлененными звуковыми комплексами (обрывками слов), но и при посредстве достаточно постоянного, хотя и весьма искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

Такая речь также глубоко недоразвита и не позволяет ребенку усваивать грамоту в условиях обычного школьного обучения.

Образцы речи свидетельствуют о том, что дети на данном уровне обладают довольно большим запасом общеупотребительных слов. Несмотря на тяжелый аграмматизм, мы видим у них слова, обозначающие предметы, действия, а также качества предметов и действий; здесь есть и слова, обозначающие личные местоимения, изредка можно наблюдать употребление предлогов и союзов.

Следует отметить, однако, что при затруднениях дети часто прибегают к помощи жестов и заменяют одни слова другими. Так, например, затрудняясь обозначить нужное слово, дети нередко прибегают к употреблению родственного слова с добавлением отрицания (помидор — *яблоко не*, четыре — *пять нет*). Нередко дети пользуются «слепками», которые обозначают и действие, и предмет.

Исследования понимания грамматических форм показали, что на этом уровне намечается различение некоторых грамматических форм, но это различение происходит лишь при определенных условиях и характеризуется большой неустойчивостью.

Продолжает наблюдаться ориентация на несущественные в грамматическом отношении признаки (см. уровень 1), но наряду с этим начинают приобретать значение и некоторые грамматические изменения, например форм единственного и множественного числа некоторых существительных (тех, которые имеют ударные окончания: *карандаш — карандаши*). На этой стадии дети начинают также различать формы

единственного и множественного числа глагола, формы мужского и женского рода глагола.

Формы единственного и множественного числа прилагательных, а также мужского, женского и среднего рода прилагательных они еще совсем не различают.

В активной речи детей данного уровня встречаются лишь формы множественного числа некоторых существительных.

Некоторые ошибки, допускаемые этими детьми в активной речи, очень интересны. Испытуемый, например, переносит окончание множественного числа существительного на глагол: *сидит — сидиты*; другой испытуемый образует форму множественного числа у существительного, которое не имеет формы множественного числа: *виноград — винограды*. Эти ошибки свидетельствуют о возникновении самостоятельных поисков.

Звуковая сторона речи. На данном уровне оказывается возможным произвольное воспроизведение звуков вне слова и поэтому более точная характеристика произносительного фонда ребенка. В произношении могут быть выделены звуки, которые чаще всего произносятся правильно или легко образуются. Таковы, например, ***о, у, и, м, н, п, т, к, ф, в, х, б, д, г, л, у***. Звуки, чаще всего отсутствующие: ***ш, ж, ц, ч, щ, л, р***. Звуки, чаще всего искажаемые: ***с, р, л, ы***.

Таким образом, мы видим, что дети обладают довольно обширным произносительным фондом. Однако имеется резкое расхождение между умением воспроизвести звук и умением употребить его в речи.

Воспроизведение слоговой структуры слова оказывается также более сформированным.

В отличие от речи предыдущего уровня с преобладанием в ней односложных звуковых комплексов, дети способны правильно воспроизвести ритмический контур двух- и трехсложных слов, а также небольших предложений. Выше отмечалось появление способности к произвольному воспроизведению отдельных звуков вне слова с большим или меньшим приближением к точной артикуляции.

Однако произносимые звуки выполняют определённую фонематическую (семантическую) функцию только в очень ограниченных пределах пользования односложными (мак,

дом и т. д.) и привычными двухсложными словами. Во всех других случаях употребление звука лишено какой бы то ни было константности, и правильность его воспроизведения находится в зависимости от сложности структуры.

Любой звук может быть употреблен в любом месте слова и замещать любой другой звук в нем.

Из приведенных примеров видно, что нередко дети правильно воспроизводят контур слов различной слоговой структуры, однако звуковой состав этих слов является еще очень диффузным. Правильно передается звуковой состав односложных слов, состоящих из одного закрытого слога (мак) без стечения согласных. Но уже повторение простейших двухсложных слов, состоящих из открытых слогов, во многих случаях не удается, хотя в отдельности звуки, входящие в состав таких слов, произносятся правильно. Так, например, вместо «пила» произносится *аля*, вместо «ваза» — *вая* и т. д.

Еще более ярко выраженные затруднения встречаются при воспроизведении звукового состава двухсложных слов, имеющих в своем составе обратный и прямой слоги: окно произносится *кано, анек, ано, ако*; очки — *акти, аки*; елка — *ека*; утка — *лютка, ука*.

Из этих примеров видно, что количество слогов в слове сохраняется, однако звуковой, а нередко и слоговой состав слов воспроизводится неверно.

При повторении двухсложных слов с закрытым слогом и одним открытым или с двумя закрытыми затруднения выражены еще более заметно.

Так, например: банка произносится *бака*, доска — *ака, натька*, вилка — *вика*, бочка — *бока*, коньки — *накни*, лампа — *ламка, лапна*, лента — *летна*, ведро — *куле, кулюле*, вагон — *агон*, пастух — *састух, катук, патюк*, фонтан — *татан, атан, тафтан*, замок — *гамок*, ежик — *лесик*.

Затруднения вызывает произношение односложных и двухсложных слов, но со стечением согласных внутри слога: флаг — *ад*, звезда — *визьга, вида, ада*, шкаф — *кась, квач*, свекла — *кова, фека, свока*, ключ — *уть*, хлеб — *леб*, хвост — *фот, фрек, тост, воть*, клетка — *кетка*, стакан — *катян, катан, какань*, волк — *вок*, глаза — *коза*, книга — *крина, клина*, дверь — *древ, вет*, звери — *зевли*.

Таким образом, при произношении двухсложных слов количество слогов чаще всего сохраняется, однако звуковой состав слова при умении произносить отдельные звуки резко искажается, часто встречаются также выпадения некоторых звуков. В отдельных случаях наблюдаются и перестановки слогов.

В трехсложных словах с прямыми слогами встречаются наряду с искажением и опусканием звуков более частая перестановка слогов и опускание слогов: голова — *ава, ува, коволя*; борода — *адя, быда, добора, бодора*; фонари — *али, фана*; колесо — *ати, кисо*; волосы — *асы*, канава — *кавана*, кубики — *туби*, котята — *какати*, желуди — *лотути*, машина — *камина*, ворона — *навона*, газета — *газека, калеса*.

Следующими по трудности являются трехсложные слова с одним закрытым слогом: воробей — *бель*, помидор — *дор, потимонт*, форточка — *фока*, самолет — *алет, самот*, барабан — *валя, паньпаньтань, лябан*, яблоко — *лябы*, цыпленок — *писохо, симоко*, пароход — *пахохо*, бутылка — *атика, булика*, капуста — *патпута*.

В трехсложных словах искажения звуков значительно более резко выражены, чем в двухсложных.

Как видно из этих примеров, стечение согласных в трехсложных словах особенно трудно для воспроизведения, они резко искажаются или опускаются.

Четырех-, пятисложные слова и сложные слоговые структуры произносятся детьми с искажениями, делающими их совершенно непохожими на образцы, причем контур слова иногда сохраняется, иногда укорачивается.

Звуковые искажения при сохранном контуре: велосипед — *тапитет*, кастрюля — *тратуся*, сахарница — *сахахика*, табуретка — *абалека*, сковорода — *капася, савача, скаркава*, чернильница — *тиниши, теніля, таниси, асинитька*, погремушка — *камалюстка*.

Звуковые искажения при укорачивании многосложной структуры: милиционер — *аней, мытате, панакай*, велосипед — *сипед, сипек, апед*, скатерть — *тарт*, лекарство — *крас*, кастрюля — *аюя*.

Произношение еще больше нарушается в развернутой речи: например, слово «лев» отдельно ребенок произносит правильно, а во фразе «В клетке лев» — *клетки вефь, креткы реф*.

Часто слова, которые отдельно произносятся правильно либо с небольшими искажениями, во фразе теряют всякое сходство с ними.

Даже в тех немногих случаях, когда удается добиться правильного повторения слова, ребенок вскоре снова возвращается к прежнему произношению.

Недостаточное овладение звуковым составом слова создает неблагоприятные условия для овладения словарным запасом и грамматическим строем языка. Так, обнаружено неправильное понимание многих слов из-за нечеткого восприятия звуков; слово *грива* понималось как *грибы*, *шерсть* как *шесть*, *мох* как *муха*, *кули* как *куры* и т. д.

На данном уровне овладения звуковым составом слова подготовленность к усвоению грамоты крайне недостаточна. Как правило, дети, страдающие общим недоразвитием речи этого уровня, вовсе не усваивают чтения и письма вне специального обучения. Лишь в единичных случаях мы наблюдали знание отдельных букв, умение списывать некоторые слова, а иногда и письмо со слуха, но крайне искаженное.

В процессе экспериментального обучения выявилось, что дети с этим уровнем развития речи проявляют достаточно выраженную познавательную установку на изучение звукового состава слова. Однако им не удается произвольное воспроизведение простейшего слогового ряда типа *на — па — та, ка — па — ма* и т. д. Звуковой состав такого ряда либо сокращается ими до одного-двух слогов, либо переставляется. Они способны без звуковых замен и искажений повторить не более одного-двух слогов.

Не удается им и повторение трех гласных в том же порядке (*ауи, иуа* и т. д.). Также не удается повторение фразы из трех слов.

Дети данного уровня с ошибками производят простейшие формы анализа, доступные старшему дошкольнику.

Задание выделить первый гласный звук часто оказывается непосильным даже в условиях предъявленных сочетаний из трех гласных звуков (какой первый гласный в ряде *ауи*? и т. п.).

Также длительной специальной подготовки требуют упражнения, имеющие целью развить способность узнавать, есть ли тот или иной гласный звук в слове (например, есть ли звук *у* в словах *суп, дом, кот, муха, утка, утюг*; звук *а* в словах *кот, сани, мак* и т. п.).

Специальных упражнений требовали и другие элементарные формы звукового анализа: подсчитать, сколько звуков в односложном слове, подставить недостающий звук и т. п.

Отмечая трудности подготовительной работы к обучению грамоте, имеющиеся у данных детей, следует указать, однако, что наличие нужной направленности и общее понимание задачи упражнений ставят обучение грамоте детей этого уровня в значительно более благоприятные условия по сравнению с детьми предыдущего уровня.

На втором уровне недоразвития речи дети проявляют достаточно выраженную устойчивость в работе над коррекцией произношения. Все это позволяет развернуть подготовительную работу к обучению грамоте и в течение годичного срока достигнуть значительных результатов.

Как показывает опыт школы-клиники, к концу года пропедевтическое обучение развивает в детях достаточное умение производить различные формы звукового анализа и позволяет перейти к овладению грамотой.

Развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития

Состояние относительно более сформированного лексико-грамматического и фонетического развития мы считаем возможным условно выделить в качестве следующего, третьего, уровня.

У детей, достигших данного уровня, оказываются в значительной мере сглаженными проявления, свойственные тяжелым степеням несформировавшейся речи.

Довольно обширный словарный запас, наличие правильно построенных предложений, меньшее разнообразие фонетических дефектов делают устную речь этих детей более полноценной, чем на предыдущих уровнях, позволяющей

значительно более широко осуществлять общение с окружающими. У таких детей уже нет заметных, грубо выраженных лексико-грамматических и фонетических затруднений. У них выявляются лишь более тонкие признаки еще несформировавшейся речи (в анамнезе, как правило, имеются указания на позднее начало речи и отклонения в ее развитии).

Однако в целом такую речь еще нельзя признать полностью сформированной. Об этом свидетельствуют довольно частые примеры неточного употребления слов (*положила похлебку* вместо «налила похлебку», *длинный кувшин* вместо «высокий кувшин» и т. д.), аграмматичное построение многих фраз: опускание предлогов, неправильное согласование в роде, числе (*мухи кусал, закила голову пасенса, журавль присла, лиса облизывал, посадили клетку, по все тарелку* и т. д.).

Отклонения в словарном и грамматическом отношении более заметно проявляются в ситуации обусловленной речи, когда свободный выбор слов и грамматических форм ограничен. В отличие от этого, в свободной речи возможны приспособительные попытки «обойти» трудные слова, заменить их более привычными и проверенными, дополнить слова жестами и т. д.

Так ограниченность словарного запаса хорошо обнаруживается, если предложить детям называть предметы, выходящие за пределы привычного обихода. При этом выявляется, что многих предметов дети не называют вовсе, например: подоконник, этажерку, конуру, решето, лейку, тигра, слона и др.

Ряд предметов обозначается неправильно или при помощи перифраза, например (произношение не передается): весло — *грабли*, гребень (у петуха) — *грива*, паровоз — *поезд*, клюв — *рот*, грива — *гребешок, волосы, гривенник, грифень*, телега — *сани*, поезд — *паровоз с вагонами*, пряник — *баранка*.

На уровне «развернутой речи» дети обладают сравнительно большим запасом глаголов, но менее распространенные действия в ситуации обусловленной речи называют ошибочно. Так, вместо «вырезают» — *бумаги рвет*, кует — *куснес выпиливает подкову*, вяжет — *шьет*, доит — *моет*. Замены

слов, как и на предыдущих уровнях, происходят как по смысловому, так и по звуковому признаку.

В свободной речи детей данного уровня преобладают простые нераспространенные предложения. Довольно часто можно встретить примеры аграмматизма.

Неправильные согласования в роде: *два ягода* — две ягоды, *две стула* — два стула, *две уши* — два уха, *две рога* — два рога, *у юкависьки одна пайса* — у рукавички один палец, *скатерть белый* — скатерть белая, *красная ведро* — красное ведро, *две огуречки* — два огурца, *два коза* — две козы, *собака уходит с своей дома* — собака уходит из своего дома.

Неправильное употребление глагола: *пускай мне царевна порубись* (полюбит), *когда поспать, тогда придет* (посплю), *перестала плакала* (плакать), *девочка выглядит с дома* (выглядывает из дома).

Нарушение согласований в числе: *красненький флажки* (красненькие), *цветы растет* (растут), *грибы растет* (растут), *Иванушка пустили* (пустил), *ластет свиты* (растут), *палты стоит* (стоят).

Неправильное употребление падежных окончаний: *нет дрова* — нет дров, *с крыша* — с крыши, *с гнездо* — из гнезда, *по дорога* — по дороге, *мачик взял мяч в руках* — мальчик взял мяч в руки, *под крыша* — под крышей, *девочка идет портфель* — девочка идет с портфелем, *сидит на задние лапки* — сидит на задних лапках, *многа дома* — много домов, *многа человека* — много человек.

Неправильное употребление предлогов, союзов: *собака уходит в своей дома* — собака выходит из конуры; *корова выходит с сарая* — корова выходит из сарая.

Особенно заметны лексико-грамматические затруднения при специальных заданиях на изменения формы слова. Так, дети на данном уровне развития речи во многих случаях не могут произвести форму множественного числа от слова, предъявленного в единственном числе, и наоборот.

Понимание речи. Понимание речи на третьем уровне значительно полнее и точнее, чем на первом и втором. При специальном исследовании удается обнаружить лишь небольшие отклонения в различении некоторых грамматических значений.

При помощи той же методики, которую мы упоминали, характеризуя понимание речи на предыдущих уровнях, установлено, что у детей, достигающих уровня «развернутой речи», появляется понимание большинства грамматических форм.

Они уже понимают значения предлогов, почти всех падежных окончаний. Более сформированным оказывается различение морфологических элементов, выражающих число существительного и прилагательного. Появляется различение прилагательного мужского и среднего рода, появляются начатки различия рода глагола.

Правда, еще некоторые грамматические формы продолжают оставаться неразличаемыми. Так, например, и на этом уровне плохо понимаются падежные окончания, выражающие переходность действия (винительный падеж), орудийность действия (творительный падеж).

Еще неполностью сформированным оказывается понимание морфологических элементов, выражающих число существительного и прилагательного. Не всегда удается понимание морфологических элементов, выражающих значение рода существительного (в особенности среднего) и рода глагола.

<...> Недостатки произношения выражаются в следующем.

1. Отсутствие звуков. Отсутствующие звуки либо опускаются, либо замещаются другими. Замещение может осуществляться родственными звуками, а также всевозможными субститутами.

2. Неправильное произношение звуков. Неправильное произношение обычно выражается в атипичном для русского языка артикулировании звука, как например: межзубное произношение свистящих и шипящих, горловое произношение *р* и т. д. Сюда же следует отнести «переходные» состояния артикуляции, когда дети пользуются промежуточным между двумя еще не отдифференцированными звуками.

3. Неправильное использование звуков. Неправильное использование звуков предполагает умение артикулировать тот или иной звук, однако это умение либо вовсе не используется,

либо используется нестойко. Сюда же относятся так называемые смешения звуков, когда возникает взаимное замещение их в речи.

На данной ступени при недостатках произношения отдельных звуков возникает умение воспроизводить слова, состоящие из 4—5 и более слогов, и пользоваться ими в речи. Примеры: *конвети* — конфеты, *телепаха* — черепаха, *гнездочка* — гнездышко, *носьниси* — ножницы, *сахальниса* — сахарница, *толкуска* — толкушка, *скамелька* — скамейка, *козинка* — корзинка, *паихмахатская* — парикмахерская.

Но наряду с этим еще нередко можно встретить опускание слогов и перестановки, которые, впрочем, менее лабильны, чем на предыдущей ступени. Так, на этом уровне нами отмечены такие нарушения слоговой структуры: *кобалса* — колбаса, *сетка* — беседка, *соквоетка* — сковородка, *сиквы* — цифры, *носинси* — ножницы, *вер* — лев, *папан* — барабан, *кастартина* — скарлатина, *марял* — маляр, *сторял* — столяр.

Имеются также пропуски звуков, добавления: *караташ* — карандаш, *сверкла* — свекла, *гулсы* — огурцы, *ножичи* — ножницы, *колсо* — колесо.

<...> Умственные операции, связанные с анализом звукового состава слова, оказываются доступными не на всех уровнях недоразвития речи. Ребенку, пользующемуся лепетными обрывками слов, оказывается непосильной сама задача вычленить звук из слова. На этом уровне наблюдается нерасчлененное восприятие звуковой стороны речи, преобладают ритмико-интонационные компоненты речи; всякого рода попытки вызвать познавательный интерес к звуковому составу слова оказываются безуспешными. Неразвитая способность к восприятию и воспроизведению слоговой структуры слова делает для ребенка невозможными манипуляции с словесным образом, имеющим стойкий порядок звуков.

По мере накопления словарного запаса и одновременно с этим происходящего формирования устойчивого звукового образа, а также расширяющейся способности воспроизводить ряд слоговых элементов и даже целые предложения меняются и возможности звукового анализа.

<...> На данном уровне оказываются вполне доступными не только пропедевтические устные упражнения, подготовляющие к усвоению грамоты, но и полный звуко-буквенный анализ, так как дети данного уровня нередко владеют развернутым письмом.

Основные затруднения в протекании этой деятельности связаны с еще неопределенным смешением фонем. Именно с этим связаны характерные ошибки при выполнении экспериментальных заданий. В качестве таких заданий мы использовали придумывание слов, начинающихся на определенный звук, подбор картинок, название которых начинается на определенный звук, сравнение слов по звуковому составу, выделение звуков в слове и др.

Придумывание слов, а также отбор картинок (название которых начинается на определенный звук), в отличие от предыдущего уровня, само по себе как операция детям данного уровня уже вполне доступны.

Сразу усваивая задание, дети, однако, выполняют его с характерными ошибками, указывающими на недостаточное различение многих пар звуков. Так, придумывая слова, начинающиеся на определенный звук, дети подбирают наряду с правильными словами и такие, название которых начинается на другие звуки, принадлежащие к той же группе или к группе коррелирующих фонем. Например на звук ***ш***: *шар, шапка, сани, сам, хороший*; на звук ***г***: *каша, клубника*; на звук ***т***: *дом, дача, ведро*; на звук ***з***: *жук, журавль*; на звук ***р***: *лампа, лук*.

Приведем примеры выполнения данного задания.

Н а з в у к ***с*** отобрано: завод, заяц, стул, курица, клещи (*клеси*), щетка (*сетка*), замок, цепь (*сепь*), забор, скамейка, зонт, цыплята, щука (*сюка*), цветок, цапля. Отложено в сторону: стручок, сапожник, стол, щепка, звезда.

Н а з в у к ***б*** отобрано: зубы, пароход, бочка, попугай, бык, барабан, платье, бутылка. Отложено в сторону: бабочка, брюки, беседка, белка.

Как видим, в числе отобранных наряду с правильными попадают картинки, в названиях которых звук ***б*** находится не в начальном положении (зубы); картинки, название которых начинается со звука ***п*** (пароход, попугай, платье). Наряду

с этим не опознаются слова, начинающиеся на *б* (бабочка, брюки, беседка, белка).

Н а з в у к *р* отобрано: лодка, лук, рама, ромашка, ворона. Отложено в сторону: рак, рыба.

Н а з в у к **ч** отобрано: щетка, чайник, чулки, черепаха, чашка, щипцы, чемодан, щука.

Как видно из приведенных примеров, отбор картинок на заданный звук производится детьми осмысленно, с полным пониманием задания. В ряде случаев удается и его выполнение, картинки подбираются без ошибок. Так, н а з в у к *с* в приведенном примере семь из 25 картинок было подобрано правильно (стул, скамейка, собака, сапоги, спички, сахар, скворец).

Н а з в у к *б* четыре из восьми были отобраны правильно (бочка, бык, барабан, бутылка) и т. д.

Однако в целом выполнение задания протекает с большими дефектами. Чаще дети отбирают картинки, начинающиеся с другого звука, откладывают в сторону картинки, начинающиеся на заданный звук, очевидно не опознавая его.

Отмеченные дефекты при выполнении данного задания составляют наиболее характерную особенность звукового анализа на этом уровне. Она выражается в недостаточно четком различении определенных фонем между собой, что приводит к их смешению. Надо отметить закономерный характер этих смешений. Ошибки касаются по преимуществу звуков, принадлежащих к родственным группам: свистящие смешиваются с шипящими, звонкие с глухими, звук *р* со звуком *л*.

Выделение звуков из слова совершается детьми на данном уровне также с характерными ошибками. Во многих случаях они не умеют правильно ответить на вопрос, какой звук первый в слове, какой второй, последний и т. д. Также часто не удается детям подсчет количества звуков в слове. Так, дети отвечают, что в слове *рука* — 3 звука, *стол* — 4, *корова* — 4, *лампа* — 4, *краска* — 5, *акула* — 4, *перо* — 3 звука. При опросе выяснилось, что неправильный ответ получался за счет нерасчлененного восприятия каких-либо двух звуков.

<...> Как отмечалось, дети, достигшие третьего уровня развития речи, оказываются способными к усвоению грамоты и нередко обладают довольно развернутым письмом. Однако это письмо значительно отклоняется от нормы. <...>

В самостоятельном письме обращает на себя внимание общая бедность используемых речевых средств.

Наиболее характерной особенностью письма является исключительное обилие и разнообразие всевозможных шибок. Даже в пределах одного слова часто делалось несколько ошибок. Так, слово «голодный» пишется как *кароднии*. В этом слове четыре ошибки: буква **г** заменена на букву **к**, буква **л** — на **р**; одна ошибка на безударную гласную: **а** вместо **о**; одна ошибка на правописание окончаний: **и** вместо **ы**.

Слово «забились» пишется как *жабирис*. В этом слове три ошибки: буква з заменена — **ж**, буква л — **р**, опущен **ь**. Слово «салазки» пишется как *шараски*. В этом слове три ошибки: **с** заменено на **ш**, **л** на **р**, одна ошибка на сомнительную согласную: **с** вместо **з**.

В письме мы находим: замены букв, перестановки, добавления лишних элементов, опускание букв и слогов.

<...> В развернутом письме на третьем уровне развития речи ошибки замен не только не исчезают, но составляют основную его характеристику. Несмотря на большое их число и разнообразие, можно выделить среди них закономерно повторяющиеся группы ошибок, которые соответствуют смешениям, проявляющимся и в устной речи, и в ошибках, упоминавшихся нами при описании особенностей звукового анализа. Это ошибки, связанные с недостаточным различением звуков, принадлежащих к одной группе или к группам, отличающимся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

Особого внимания заслуживают ошибки, отражающие смешение свистящих звуков с шипящими.

Употребление *ш* вместо *с* в слове «сумка» (*шумка*) и *с* вместо *ш* в слове «пушистый» (*пусистый*) одним и тем же ребенком связано, очевидно, с акустической близостью этих звуков, которая затрудняет их дифференциацию. Для того чтобы ребенок усвоил фонему *с* как обособленное целое, отличное от сходных звуков (в данном случае от фонемы *ш*), необходимо, чтобы он научился соотносить общие и различные свойства звуков *ш* и *с*. Только при этом условии ребенок сможет правильно употреблять соответствующие буквы

в письме. Между тем дети на данном уровне при рассмотрении особенностей произношения еще недостаточно четко различают эти звуки между собой.

Среди ошибок, допускаемых детьми, особое своеобразие представляют случаи неправильного написания гласных. Наибольший интерес представляют ошибки употребления йотированных гласных. Как известно, йотированные гласные в русском языке служат для обозначения йотированных звуков и для выражения мягкости предшествующей согласной.

В письме детей на третьем уровне недоразвития речи обращают на себя внимание те случаи ошибочного употребления гласных **я, е, ю, и**, когда они обозначают собой мягкость предыдущей согласной. Приведем примеры: *открили* — открыли, *мила* — мыла, *супи* — зубы, *лапи* — лапы, *рипу* — рыбу, *воти* — воды, *пил* — было, *папи* — папы, *рил* — рыл, *рибка* — рыбка, *сомя* — сома, *морози* — мороды, *золотим* — золотым.

Как известно, мягкие и твердые фонемы при значительном сходстве между собой в то же время акустически отличаются различной высотой формант (мягкие фонемы обладают более высокой формантой).

Ошибки употребления гласных часто являются результатом недостаточного различения мягких и твердых фонем. Доказательством является тот факт, что этим ошибкам сопутствует обычно большое число ошибок употребления мягкого знака: *пилит* — пилить, *ходит* — ходить, *пыл* — пыль, *ден* — день, *тен* — тень, *угол* — уголь, *цеп* — цепь, *ел* — ель.

Характеризуя имеющиеся на третьем уровне ошибки замен, следует также остановиться еще на одном проявлении, которое отражает сложные связи между фонемами. Замена этого типа чаще всего и приводит к особо грубым искажениям слов в письме. Выше мы отмечали, что одна и та же фонема может быть противопоставлена другим фонемам по разным признакам. Вследствие этого нередко наблюдаются ошибки письма, которые на первый взгляд кажутся неожиданными, не поддающимися объяснению с точки зрения фонетических закономерностей.

К числу таких ошибок можно, например, отнести: *ждор* — стол, *борс* — борщ, *крачит* — красит, *сежи* — чижи, *трисали* — трещали, *тижик* — чижик, *саяу* — чай, *серез* — через, *сас* — час.

Довольно большое распространение на данном уровне имеют также перестановки слогов и букв, пропуски и другие нарушения структуры слова.

Приводим примеры ошибок этого рода.

Пропуски: *синый* — сильный, *видли* — видели, *огорде* — огороде, *дыю* — дыню.

Недописки: *па* — парь, *це* — цель, *жа* — жарь, *пи* — пить, *пуска* — пускал, *всат* — в саду, *поглитит* — поглядите, *яапблик* — яблоко, *ма* — мать, *полива* — поливать, *становилс* — становился.

Добавления: *лушаи* — лужи, *раампа* — лампа, *сахаир* — сахар.

Перестановки: *гет* — где, *Москав* — Москва, *хламам* — холмам, *марал* — маляр, *барть* — брат, *плакажей* — поклажей, *корвом* — ковром.

Приведенные ошибки связаны с неумением определять последовательность звуков и слогов в слове. Некоторые из этих ошибок, например, опускание букв, имеют, как мы увидим ниже, и другие причины.

Опускания и перестановки встречаются, как известно, и в письме нормально говорящих детей, однако значительно реже, чем у детей с недоразвитием речи.

Довольно распространены на этом уровне недоразвития речи ошибки, выражающиеся в слиянии двух или нескольких слов: *сенеди* — целый день, *япил* — я пил.

Такие ошибки можно встретить и у нормально говорящего ребенка, но лишь на ранних этапах обучения, и притом они легко преодолеваются им.

Однако большое скопление количества ошибок подобного рода в сочетании с заменами и другими искажениями звукового состава сливаемых слов отличает ребенка, страдающего речевым недоразвитием. Написанное *сенден* вместо «целый день» является выразительным примером, подтверждающим обусловленность отклонений в письме недоразвитием звуковой стороны речи.

Еще более выразительным в этом отношении представляются случаи раздельного написания элементов одного слова. Таковы примеры: *и тот* — идет, *и дуд* — идут, *а стались* — остались, *со города* — с огорода, *нас тенки* — на стенке, *нас толе* — на столе, *у жи* — уши, *стало вия* — здоровья, *в стречала* — встречала, *у пала* — упала, *пода шел* — подошел, *н акрыши* — на крыше.

Иногда ошибки слитного и раздельного написания в сочетании с другими приобретают характер грубых искажений, например: *утпи* — у дуба, *саладос* — за лодкой, *сенеден* — целый день, *серес сас* — через час, *кажентен* — каждый день, *надаша* — на даче, *анташ а* — Наташа, *сивитар* — живет на дворе.

Можно высказать уверенность в том, что дети, допускающие ошибки, подобные приведенным, еще недостаточно выделяют слово как самостоятельную единицу из речевого потока. Встречающиеся случаи отдельного написания служебных частей речи с недостаточным осознанием их значений мало помогают. Именно из-за недостаточного осознания самостоятельных значений служебных частей речи возникают неудачные попытки выделять их внутри слова только по внешнему сходству звучания. Отсюда получаются написания, подобные *на с тенки, и дут*, которые возможны только при недостаточном овладении значениями слов, составляющих служебные категории; отвлеченное значение таких слов усваивается детьми с недоразвитой речью значительно позже.

Особый интерес в этом отношении представляют ошибки употребления служебных категорий в предложениях.

Недостаточное понимание значений предлогов находят свое отражение и в ошибках пропусков предлогов, которые, как мы видели, еще довольно часто встречаются в письме детей на третьем уровне развития речи.

Имеющие место пропуски предлогов в устной речи детей оказываются малозаметными в речевом потоке, но в письме эта погрешность выражена яснее. Предлог вместе с последующим существительным в сознании детей образует нерасчлененное единство, которое служит для обозначения конкретной ситуации: «в саду», «в лесу», «на столе» и т. д. Обобщенное самостоятельное лексическое значение предлогов

в, на и др. еще не полностью сформировалось у детей на данном уровне.

Правомерно поэтому рассматривать приведенные ошибки как проявление аграмматизма в письме.

К проявлениям аграмматизма в письме следует также отнести ошибки падежных согласований, а также согласований в роде, числе и т. д.

Ошибки падежных окончаний выражаются в неправильном пользовании морфологическими изменениями в разных случаях. Так, в именах существительных дети путают падежные окончания: *из речке* — из речки, *убирают капуста* — убирают капусту, *выручай товарищу* — выручай товарища, *нос сделали из морков* — нос сделали из моркови, *глаза из угольки* — глаза из угольков, *на лужайку растут два белых грибов* — на лужайке растут два белых гриба.

Ошибки употребления числа имен существительных также оказываются довольно характерными. Вместо единственного числа в письме часто встречаются употребления множественного и наоборот (*пишет девочки, деревья стоит*). Согласование имен прилагательных с существительными представляет также большую трудность. Наблюдаются ошибки то в роде, то в падеже, то в числе (*белая зайка, большое стог, небо стало серая*).

Также характерны ошибки согласования в роде и числе: *в вазе было цветы* — в вазе были цветы; *колхозники убрал* — колхозники убрали; *яблони цветет* — яблони цветут; *убирают капуста* — убирают капусту; *стая сагрысил* — стая загрызла; *зайка убежала* — зайка убежал; *белая зайка спряталась* — белый зайка спрятался; *гусь цапнула* — гусь цапнул; *получилось хорошая снежная баба* — получилась хорошая снежная баба; *в гнезде живет птенчики* — в гнезде живут птенчики.

В письме детей на данном уровне продолжает проявляться недостаточное понимание грамматических форм, которое мы отмечали в устной речи детей на предшествующих уровнях.

Усвоение грамматических форм не может протекать полноценно при недостаточном овладении звуковым составом слов, в том числе их окончаний и других фонетических (морфологических) средств выражения грамматических значений.

На этой стадии аграмматизм в устной речи уже мало заметен. К тому же устное общение осуществляется не обязательно с очень точным и строгим соблюдением всех законов построения речи. Практически в ситуации устного общения скрадываются шероховатости грамматического построения за счет поясняющих жестов, интонации, предикативности речи.

Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М., 1961. — С. 48—89.

Л.Ф. Спирова, Р.И. Шуйфер

Общие методические положения по обучению грамоте детей с недоразвитием речи

Овладение первоначальным чтением и письмом предполагает определенный уровень речевой подготовки учащихся, который формируется в процессе их естественного развития. У детей, страдающих нарушением речи, как указывалось выше, этот уровень недостаточен. Отсюда большое значение придается подготовительному периоду обучения, благодаря которому формируются предпосылки к сознательному усвоению детьми первоначальных элементов грамоты.

Кроме того, следует подчеркнуть, что обучение грамоте не самоцель, а необходимое звено в общей единой системе работы по формированию правильной речи у детей. Поэтому необходима тесная взаимосвязь между обучением грамоте, формированием правильного произношения и развитием речи.

1. Обучение грамоте ведется только на правильно произносимых звуках и словах. Опора на правильное произношение нужна с целью предупреждения трудностей в различении и выделении звуков из живой речи и в правильном соотнесении их с соответствующими буквами, а отсюда — в предупреждении специфических дисграфических ошибок.

Каждый звук изучается вначале на уроках произношения и лишь после того, как достигнуто правильное произношение его, на уроках грамоты проходится соответствующая буква. В этом смысле урок грамоты строится как непосредственное продолжение урока произношения. Однако изучение звуков в произношении нередко начинается задолго до прохождения их на уроках грамоты[1]. Например, работа над мягкими или звонкими и глухими согласными в произношении

[1] См.: *Каше Г.А.* Обучение произношению и подготовка к обучению грамоте детей с недоразвитием речи / Школа для детей с недоразвитием речи. — М., 1962.

в некоторых случаях продолжается более года, прежде чем эти звуки вводятся в грамоту.

На уроках произношения ребенок научается не только правильно произносить звук в словах и фразах различной сложности, но и отличать его от других звуков и правильно выделять из слова. Особенно много внимания уделяют различению звуков, отличающихся друг от друга тонкими акустико-артикуляционными признаками. Пока учащиеся не научатся правильно произносить и различать их, невозможно обеспечить верную и прочную связь между звуком и буквой. Лишь при этом условии становится возможным перенести изучение звука на уроки грамоты и соотнести его с соответствующей буквой.

Вместе с тем это ни в коей мере не говорит о том, что необходимо задерживать процесс обучения грамоте до тех пор, пока не будет сформировано правильное произношение всех звуков речи. На определенном уровне развития произношения появляются предпосылки к возможности начать обучение детей грамоте. При этом следует иметь в виду, что если на первых порах наблюдается как бы разрыв во времени между изучением звука в произношении и в грамоте, то на дальнейших этапах обучения наступает сближение. Обучение грамоте непосредственно следует за развивающимся произношением. В этих случаях учащиеся на уроках грамоты учатся не только читать и писать слова с новым звуком, но и закреплять этот звук в произношении. Расширяется также и пользование речевым материалом. Если сначала обучение грамоте ведется на материале, отработанном в произношении, то впоследствии объем материала оказывается более широким и в свою очередь способствует развитию правильного произношения.

2. Порядок прохождения звуков и букв на уроках грамоты иной, чем в массовой школе. Он подчинен доступности различения и усвоения звуков в произношении детьми с недоразвитой речью.

В первую очередь изучают те звуки и буквы, которые по своей артикуляции представляют наименьшую трудность и произносятся детьми в основном правильно (*а, у, о, м, х, п, н, с, к, в, ы, т, л*). Исключения могут составить такие звуки, как *ы, с, л*.

Затем постепенно начинают работу над звуками и буквами, ранее неправильно произносимыми, которые во время специальных занятий по коррекции произношения исправляются одними из первых (*ш, р, ж*, некоторые мягкие фонемы), и, наконец, включают в работу все остальные исправленные и поставленные звуки (*й*, мягкие фонемы, звонкие согласные, аффрикаты).

С целью предупреждения специфических ошибок в письме детей с общим недоразвитием речи, в частности ошибок на замены букв (*п—б, с—ш*, и т. д.), раздвинуто во времени изучение парных звуков и соответствующих им букв. Например, *ш* не дают вскоре после *с*, *д* — после *т* и т. д.

3. Темп прохождения звуков и букв на уроках грамоты более растянут, чем в массовой школе. Весь период обучения грамоте, т. е. усвоение всех звуков речи, если не учитывать продолжительность подготовительного периода, продолжается полтора года. Продолжительность подготовительного периода тесно связана, как указывалось выше, с общим уровнем развития речи детей и в зависимости от этого может колебаться от четырех до одного месяца.

4. Большое внимание отводят развитию навыка быстро ориентироваться в звуко-буквенном составе слова, что является той минимальной основой, без которой не может быть усвоена грамота, а также правила грамматики и правописания.

Для образования такого навыка необходимо научить ребенка четко различать и выделять звуки речи, что возможно в том случае, если будет сформировано фонематическое представление об изучаемом звуке с опорой на акустико-кинестетическое взаимодействие.

5. Необходимо, чтобы весь словарный материал, который используют в процессе обучения грамоте, был знаком учащимся, чтобы они понимали значения слов и умели соотносить их с определенными предметами и явлениями действительности.

Этот материал должен быть заранее отработан на уроках развития речи.

Кроме того, на этих уроках формируют также некоторые обобщения, языковые понятия, способствующие сознательному усвоению элементарных правил грамматики

и правописания, с которыми знакомятся дети в первоначальный период обучения чтению и письму.

6. На протяжении всего периода обучения грамоте ведется углубленная работа, обеспечивающая формирование морфологических обобщений, восполняющая пробелы в лексико-грамматическом развитии детей и подготавливающая их к усвоению правописания.

Известно, что учащиеся с недоразвитием речи с большим трудом усваивают такие разделы программы, как правописание звонких и глухих согласных, безударных гласных и т. д., которые проходятся в будущем, так как у них с большим трудом формируется морфологический анализ слова.

Для того чтобы облегчить усвоение этих разделов, уже с самого начала обучения детей грамоте большое внимание уделяют пропедевтическим упражнениям по анализу звуко-буквенного и простейшего морфологического состава слов.

Учащимся предлагают специальные упражнения на подбор родственных слов, на изменение формы слова путем перевода формы единственного числа во множественное и наоборот — множественного числа в форму единственного числа, на нахождение более короткого слова (***кормушка — корм***), на образование уменьшительно-ласкательной формы слова (***кот — котик***).

Обращают внимание детей на общие и отличные признаки в словах, сопоставляют одинаковые корни и различные приставки или суффиксы. Детей практически подводят к различным упражнениям на словоизменения и словообразования.

7. Углубленная работа по развитию и уточнению речевого запаса и морфологического анализа слова вырабатывает у детей готовность к сознательному усвоению правил правописания и грамматики, создает возможность раннего прохождения правил.

Практическое усвоение правил правописания за 1 класс следует связать с процессом обучения грамоте в связи с изучением звуков и букв.

В массовой школе, согласно программным требованиям, все правила правописания изучают после прохождения букваря во втором полугодии. На изучение первоначальных правил грамматики и правописания отводится незначительный

отрезок времени, и учащиеся с общим недоразвитием речи не усваивают их и не успевают закрепить. Правила правописания гораздо легче усваиваются ими, когда их дают при прохождении звука и буквы, с ними связанными, и закрепляются в процессе дальнейшего обучения на усложненном материале. Такое концентрическое изучение правил позволяет осуществить беспрерывное повторение наиболее трудных разделов, а также повышает и развивает активность и самостоятельность для детей в пользовании правилами. При этом наибольший успех достигается не простым увеличением количества повторений одних и тех же упражнений, но посредством разнообразного и систематического использования приобретенных знаний в разных условиях и на разном материале.

Благодаря этому создаются предпосылки к практическому ознакомлению с некоторыми правилами правописания, которые должны проходиться на дальнейших годах обучения. Так, например, при обучении грамоте возможно усвоение правописания звонких и глухих согласных связать с изучением звонких согласных, а на следующем году закрепить это правило на более сложном материале.

В этот период можно также ознакомить детей с правописанием некоторых предлогов в их наиболее простых значениях.

Работу над тем или иным правилом правописания проводит учитель на знакомом детям материале и включает использование тех грамматических знаний, которые были сформированы раньше на уроках развития речи и грамоты.

Следует особо подчеркнуть то огромное значение, которое имеет при этом подготовка к усвоению нового грамматического понятия и работа над четкой дифференциацией его. Сначала — знакомство ребенка с понятием, практическое употребление в самостоятельной разговорной речи, а затем уже приобретенные знания оформляются в форме некоторых обобщений, объяснений, правил.

При этом следует иметь в виду тщательный и строго нацеленный анализ любого языкового материала, данного детям с целью максимального п р е д у п р е ж д е н и я возможных ошибок.

Без тщательной отработки каждого нового задания, нового понятия, правила и уверенности в том, что учащиеся их

усвоили и могут применять в различных конкретных случаях, нельзя переходить к новому заданию.

8. Обучение грамоте строится на основе вышеуказанных общих положений фронтальным способом. Однако наряду с этим должен осуществляться и индивидуальный подход к учащимся в соответствии с особенностями нарушения речи каждого ребенка. Кроме того, необходимо учитывать характерологические особенности каждого ребенка и усвоение им программного материала.

В одном случае общее недоразвитие речи обусловлено недостаточным развитием слухового восприятия, в другом — речедвигательными затруднениями, в третьем — ослабленной познавательной активностью и т. д.

Осуществляя индивидуальный подход, учитель должен исходить из тех компенсаторных факторов в речевом развитии ребенка, которые приводят к более быстрому и успешному обучению грамоте.

Так, например, при общем недоразвитии речи, связанном с речедвигательными отклонениями, при обучении грамоте имеет большое значение развитие слухового анализа звукового состава слова с опорой на зрительное восприятие, так как коррекция произношения представляет определенные трудности и требует длительных упражнений. В этих случаях звуки к моменту их изучения на уроках грамоты не всегда могут произноситься без искажения.

Формирование правильного слухового восприятия соответствующих звуков создает возможность четкого различения их, что в свою очередь способствует правильному формированию и речедвигательных представлений об этих звуках. Только на этой основе возможна правильная и точная связь между звуками и буквами, между фонемой и графемой.

При общем недоразвитии речи, обусловленном ослаблении познавательной активности, внимание должно быть обращено на воспитание сознательной целенаправленности в поведении ребенка, на организацию активного внимания, в частности к речевым звукам, на развитие волевых черт его характера. Лишь при этом условии станут возможны преодоление имеющихся дефектов в речевом развитии ребенка и обучение его грамоте.

Таковы общие положения, которые необходимо учитывать, приступая к обучению грамоте детей с общим недоразвитием речи.

Как показал опыт, обучение грамоте детей с общих недоразвитием речи распределяется на два года.

На первом году обучения (в старшем приготовительном классе, в который попадают дети как с резко выраженными нарушениями фонетической стороны речи, так и с отставанием в лексико-грамматическом развитии) происходит подготовка детей к усвоению звуко-буквенного и слогового состава слов, а также знакомство с некоторыми звуками и буквами, правильно произносимыми. Таких букв обычно проходится тринадцать: *а, у, х, м, о, с, п, к, н, ы, в, т, л*.

На следующем году обучения грамоте, т. е. в первом классе, дети вновь возвращаются к повторению пройденных звуков и букв, так как в этот период могут начать обучаться также и дети с более высоким уровнем речевого развития, которые до этого находились в массовой школе, но не овладели программным материалом за 1 класс. Кроме того, учащиеся усваивают все остальные основные звуки родного языка, овладевая процессом чтения и письма и элементарными правилами грамматики и правописания.

Обучение чтению тесно связано с обучением письму. Дети читают то, что складывают из букв разрезной азбуки или пишут, и, наоборот, пишут и складывают то, что читают.

Необходимо так организовать обучение детей, чтобы предвосхитить возможные трудности и ошибки при складывании или записи слов. Это достигается правильной организацией всей работы.

Известно, что основной предпосылкой овладения правописанием является навык расчленения слова на слоги и звуки.

Для образования такого навыка необходимо научить ребенка четко различать и выделять звуки речи, что возможно в том случае, если будет сформировано фонематическое представление об изучаемом звуке с опорой на акустико-кинестетическое взаимодействие. Кроме того, большое значение приобретает работа с разрезной азбукой, составление слов и предложений с предварительным и последующим анализом. Упражнения эти должны проводиться систематически.

Значительное место отводится также специальным упражнениям, обеспечивающим формирование морфологических обобщений, восполняющих пробелы в лексико-грамматическом развитии детей и подготавливающих их к усвоению правильного правописания. Эти упражнения не должны превышать познавательных возможностей ребенка и проводить их следует в практическом плане, попутно включая почти в каждый урок по обучению детей чтению и письму. Повседневное использование этих упражнений в занятиях способствует формированию у детей умения образовывать слова и обращать внимание на их состав.

Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушениями речи. — М., 1962. — С. 17—25.

Н.А. Никашина

Формирование речи при ее недоразвитии

<...> У большинства детей с недоразвитием речи жизненный опыт и представления об окружающем мире значительно беднее, чем у нормально говорящих. Отсутствие речи ограничивает общение детей со сверстниками и взрослыми, следовательно, ограничивает одно из самых эффективных средств познания жизни. Учитывая это, следует иметь в виду, что одной из важнейших задач обучения детей с недоразвитием речи, особенно на начальных этапах, является развитие у них вербализованных представлений об окружающем мире, расчлененного восприятия предметов и явлений, элементарных обобщений как предметных, так и тех, в которые вступают предметы в различных ситуациях.

Выполнению этой задачи служат различного рода бытовая и учебная деятельность детей, целенаправленные экскурсии, прогулки и наблюдения за природой, жизнью людей и животных, собственные действия с предметами, игрушками, картинками, различного рода игры.

Различение, уточнение и обобщения в сфере предметного мира послужат базой для развития активной речи детей. Однако неговорящие дети, прежде чем научиться пользоваться речью, должны пройти известную подготовку, выражающуюся в развитии пассивного речевого запаса, т. е. понимания речи.

В процессе знакомства с окружающим миром дети учатся понимать со слов учителя, воспитателя, других взрослых людей названия предметов, действий, признаков, качеств, с которыми они встречаются, всевозможные словесные просьбы, приказания, вопросы, различные выражения, характеризующие конкретные явления или отношения. Постепенно формируются предметная отнесенность слова и его обобщенное значение.

Формирование пассивной речи имеет в виду не только пополнение речевого запаса новыми словами: на основе

понимания жизненных явлений и их словесных обозначений у детей постепенно преодолеваются конкретность и недифференцированность словесных понятий, грамматические формы и категории практически наполняются конкретными значениями.

Усвоение лексики и грамматического строя теснейшим образом связано с развитием слухового восприятия, которое у неговорящих детей находится на очень низком уровне. Без навыка свободного различения на слух характерных элементов слова (звуковых, слоговых), их порядка и последовательности усвоения новых, незнакомых слов, грамматических форм и связей оказывается для ребенка малодоступным.

В самой системе формирования речи предусматривается определенное соотношение в развитии лексики, грамматики и произношения. Одновременно с накоплением словаря ведется развитие слухового восприятия и произносительных навыков, что позволяет детям постепенно овладевать звукослоговым составом слов и подготавливает их к различению и выделению морфологических элементов, следовательно, к практическому усвоению измененных форм слова и связей слов в словосочетаниях и предложениях — последовательно в пассивной и активной речи.

Умение различать, выделять, а затем и правильно произносить составные (звуковые и морфологические) части слова активизирует накопление словаря. Следовательно, преодоление общего речевого недоразвития обеспечивается е д и н с т в о м и в з а и м о д е й с т в и е м в р а з в и т и и в с е х с т о р о н р е ч и, ее лексико-грамматического и фонетико-фонематического строя.

В большинстве случаев неговорящие дети с большим нежеланием и осторожностью включаются в речевое общение — совершенно новый для них вид деятельности. Боясь употребить неправильно слова, неотчетливо их произнести, они часто предпочитают отмалчиваться или отвечают на речь действиями, жестами. Этот момент в педагогической работе с неговорящими детьми надо особенно учитывать, чтобы окончательно не отбить желание общаться с помощью слова.

На первых порах учитель должен сделать вид, что хорошо понимает первые робкие и недостаточно ясные слова ребенка и слушает его охотно. Одновременно необходимо позаботиться

о том, чтобы в процессе учебной работы у ребенка появились желание и мотивы говорить.

В этом отношении продуктивными на первых порах могут быть только такие занятия, которые захватывают чувства ребенка. Так, если заставлять его просто повторять за логопедом какое-либо слово («Это книга. Скажи: книга»), то можно вовсе не добиться результата, но если дать предмет в руки и предложить действовать с этим предметом (рассмотреть новую книгу с красочными иллюстрациями, найти в ней изображения определенных предметов, сравнить что-либо и т. д.), то у ребенка возникает естественное желание поделиться результатами своей работы или своих наблюдений.

Такие побуждения в процессе деятельности детей, как: «Кто найдет? Кто подметит? Кто сделает? Кто сделает быстрее? лучше? красивее? аккуратнее?» и т. д., активизируют детей и побуждают к высказываниям.

Замечания по поводу неправильно выполненного задания или употребленного слова должны быть очень осторожными, их цель не порицать ученика, а вызвать желание поправить положение.

В дальнейшем, когда речь более или менее разовьется, в процессе учебной работы дети начнут говорить не только по желанию, но и в силу необходимости отчитаться в усвоенных знаниях.

Активную речь формируют постепенно, на основе понимания слышимой речи. Основная задача на первых этапах обучения — научить разговорной речи по поводу знакомых событий и подвести к несложным описаниям предмета, явления, события.

Вначале происходит односторонний разговор, когда речью пользуется учитель, а ученик отвечает на речь действием, выполнением заданий или другой какой-либо реакцией, указывающей на понимание сказанного.

С накоплением словаря, пусть даже элементарного, необходимо, чтобы дети включались в беседу, в которой слова и элементарные фразы могут дополняться жестами или действиями. Постепенно объем разговорной речи расширяется, однако без специальной работы над словом, грамматическим строем, произношением и звуковым анализом развитие устной речи будет продвигаться очень медленно.

Известно, что нормально развивающиеся дети в живой разговорной речи практически накапливают наблюдения над различными явлениями языка, однако этих наблюдений часто оказывается недостаточно, поэтому для успешного овладения знаниями по грамматике необходимо расширить устную речевую практику.

В отношении детей с недоразвитием речи речь идет не о расширении, а о формировании речевой практики как основы практического усвоения элементарных закономерностей языка. Овладение звуковым анализом на базе развивающегося слухового восприятия, правильного произношения звуков и правильного воспроизведения структуры слова идет через наблюдения и обобщения в области звуковой стороны речи; овладение словом, его лексическими и грамматическими значениями также основывается на практическом умении различать, выделять и обобщать значимые части; практическое овладение различными типами предложений возможно только на основе практических наблюдений над связью слов.

Помогая детям планомерно накапливать наблюдения над смысловыми, звуковыми, морфологическими, синтаксическими сторонами речи, мы развиваем у них чутье к языку и вооружаем средствами, позволяющими в дальнейшем самостоятельно развивать речь в процессе общения.

Важно не только то, чтобы данное слово было правильно употреблено по смыслу, ясно и отчетливо прозвучало, но и то, чтобы это слово иллюстрировало определенную языковую закономерность (например, постоянство звукового состава слов и порядка звуков в слове, родовую принадлежность, выражение категории числа через окончания слов, выражение оттенков значений через приставки в однокоренных словах и т. д.).

Развитие устной речи, всех ее сторон является основной предпосылкой к успешному усвоению учебных предметов. Так, прежде чем овладеть письмом и чтением, дети должны научиться проговаривать слово, анализировать в нем звуковой и слоговой состав, объединять звуки и слоги в слово. Для детей с глубоким недоразвитием речи этот процесс требует длительных специальных упражнений.

Без достаточной подготовленности звукопроизношения и слухового восприятия усвоение звукового анализа, а затем

письма и чтения оказывается недоступным. Бедность словаря и непонимание грамматических форм и выражений приводят к непониманию учебных текстов, условий арифметических задач и т. д.

Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. — М., 1968. — С. 85—87.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина

Основные направления коррекционной работы

Коррекционно-воспитательная работа с детьми, имеющими разный уровень речевого развития, проводится в специальных группах для детей с общим недоразвитием речи. Согласно «Типовому положению о дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи» в эти группы зачисляются:

а) дети с I уровнем речевого развития начиная с трехлетнего возраста со сроком обучения 3—4 г.;

б) дети со II уровнем речевого развития начиная с четырехлетнего возраста со сроком обучения 3 г.;

в) дети с III уровнем речевого развития начиная с четырех—пяти-летнего возраста со сроком обучения 2 г.

Занятия проводятся с подгруппами и индивидуально.

Задачи и содержание логопедической работы вытекают из анализа структуры речевого нарушения, а также сохранных и компенсаторных возможностей детей.

В основе формирования устной речи у детей лежит обучение составлению предложений разных типов.

Последовательность усвоения конструкций предложений, грамматических форм определяется тем, как происходит развитие речи в норме. Учебный материал, методические приемы каждого этапа работы предусматривают постепенное усложнение, но с обязательной опорой на то, что у ребенка уже сформировалось спонтанно или в результате предыдущей логопедической работы.

Учитывая возрастные, характерологические особенности безречевых детей, выраженный речевой негативизм, сниженную эмоциональную активность, необходимо с первых же занятий создавать у ребенка хороший настрой, желание «играть» (заниматься) с логопедом, активно контактировать с ним. Успех первых шагов во многом определяется тем, насколько логопед сможет заинтересовать ребенка, организовать увлекательную для него ситуацию, создать стимул для

подражания. В работе с детьми с **I уровнем речевого развития** главными задачами являются следующие.

1. Развитие понимания речи.
2. Развитие активной подражательной деятельности в виде произношения любых звуковых сочетаний.
3. Развитие внимания и памяти.

С самых первых занятий используются варианты разных упражнений, направленных прежде всего на развитие у ребенка активного внимания, умения вслушиваться в обращенную к нему речь, выполнять задания на основе словесных конструкций. При этом уточняются значения ряда слов — названий предметов, действий, признаков. Важно, чтобы предметный словарь носил конкретный характер, а действия были наглядными, легко поддающимися демонстрации.

Обращения к детям следует облекать в форму побудительных и вопросительных предложений, в которых должны присутствовать одни и те же слова в разных грамматических формах. Такие упражнения проводят в игровой форме с широким использованием наглядной ситуации, при этом допускается ответ действием. Например: «К нам в гости пришел Незнайка. Он ищет своих друзей. Кто поможет ему найти собаку Дружка, лису Алису, Кота в сапогах? Покажите, у кого собака Дружок, где лиса Алиса. Кто нашел Кота в сапогах?» И т. д.

Рекомендуется включать в занятия задания, состоящие из 2—3 инструкций, правильное выполнение которых определяется бытовой ситуацией. Например: «Карандаши убери в коробку, кошелек в сумку, платок в карман». Дети должны не только понять содержание задания, но и запомнить его, а затем выполнить в соответствии со словесной инструкцией. После выполнения каждого задания логопед обязательно задает вопрос всем детям, правильно ли выполнено задание. Привлекая внимание всех детей к выполнению задания и оценке его результата, логопед постепенно воспитывает у ребят навык коллективной работы.

Различные формы обращений с привлечением кукольных персонажей, интересные увлекательные ситуации, разнообразные формы поощрений помогают создать у детей положительный эмоциональный настрой, вызвать у них желание отвечать не только действием, по и словом (звукосочетанием), т. е. подражать речи взрослого.

Поскольку у безречевых детей понимание грамматических отношений затруднено и они ориентируются лишь на лексические значения слов, логопед включает в занятия серию упражнений, направленных на освоение дошкольниками категорий числа существительных, глаголов, времени и т. д. Например: «Миша, дай мне шар, а себе возьми шары»; «Положи на стол грибы, а на окно гриб». Первоначально следует подбирать слова с ударными окончаниями. Например: «Покажи, про кого говорят *поет — поют, бежит — бегут, плывет — плывут, кричит — кричат*». Или: «Покажи, где Женя упал(а), купил(а) книгу, пил(а) воду».

Детей учат различать обращение, адресованное одному ребенку и нескольким: *сядь — сядьте, хлопай — хлопайте, прыгай — прыгайте* и т. п.

Рассматривая вместе с детьми сюжетную картинку, логопед сам проговаривает изображенные на ней действия, а затем учит дошкольников слушать, понимать, дифференцировать вопросы типа: «Покажи, кто идет в школу; Куда идут девочки? Откуда возвращаются ребята?» Ответы детей ограничиваются показом.

На первом этапе обучения ребенка может иметь место «односторонний» речевой диалог, когда логопед задает вопрос и сам на него отвечает. Например: «Кто спрятался в волшебном мешочке и мяукает оттуда? Это киска. Киска мяукает — «мяу». Мы позовем к себе киску в гости: киска, кисонька, мяу-мяу. Кто знает, как мяукает киска?» При наличии хорошего эмоционального контакта с ребенком, определенного уровня понимания речи, устойчивости внимания и положительной мотивации задания можно услышать первые подражания в виде звуковых комплексов (*ту-ту, би-би, му-му, ко-ко, бум-бум, ам-ам* и т. п.) и простых слов. Необходимо в процессе практической деятельности вызвать у ребенка потребность воспроизводить по подражанию доступные ему слова или хотя бы части слов.

В первый период обучения появляются:

а) обращения типа *дай, на, иди*;

б) существительные — названия лиц (близких ребенку взрослых и детей) и имена собственные (*мама, папа, баба, Тата, Ната* и др.).

Рекомендуется, чтобы появившиеся звуковые комплексы и слова ребенок проговаривал громко и тихо, быстро и медленно с разной интонацией (сердито и ласково). Одновременно подключаются дыхательно-голосовые и артикуляционные упражнения, которые также проводят в игровой форме.

Логопед поэтапно формирует у детей первичные навыки разговорной речи в такой последовательности.

I этап — построение однословных предложений и предложений из аморфных слов-корней.

II этап — построение двухсловных предложений с использованием простейших грамматических форм слова.

III этап — расширение объема предложений. Построение первых сложных предложений.

Как только в речи ребенка появляются простые звуковые сочетания, его надо учить постепенно соединять 2—3 аморфных слова в самостоятельное предложение типа: «Мати пи» — *Мальчик спит*; «Тата гуя» — *Тата гуляет* и т. п.

Одновременно у детей развивается подражательная способность к воспроизведению двух-, а затем и трехсложных слоговых структур. Логопед обращает внимание ребенка на правильное интонационное распределение ударных и безударных слогов: ребенок усваивает место ударения в слове. Важна правильность передачи количества слогов в слове, независимо от характера звуконаполняемости.

Необходимо подчеркнуть, что на данном этапе логопедической работы основными задачами являются не постановка звуков и заучивание слов, правильно произносимых детьми, а накопление пассивного и активного словаря (независимо от произносительных возможностей ребенка), усвоение простейших грамматических форм и употребление вызванных слов в предложениях. Ребенок должен усвоить форму повелительного наклонения 2-го лица единственного числа глаголов, научиться выражать свои желания, просьбы («Дай кубик»; «На шарик» и т. п.). Дети учатся строить предложения типа: обращение + повеление; обращение + повеление + существительное в винительном падеже. Например: *Вова, иди; Тата, на мяч.*

Логопед (воспитатель) использует такие методические приемы, как просьба что-то дать, взять, положить, передать; задание закончить сказанное логопедом короткое предложение,

используя в качестве зрительной опоры статичную картинку, предмет; закончить слово, сохраняя его слоговую структуру. Выученные слова требуют многократного повторения, включения их в состав предложений в форме винительного падежа. При этом вначале берут существительные, у которых форма винительного падежа совпадает с формой именительного падежа (неси — *нож, носки, гриб, суп, мак* и т. п.), а затем существительные, которые в винительном падеже имеют окончание *-у* (на, дай, возьми — *куклу, вилку, чашку, палку, зайку* и т. п.).

Обучение осуществляют с учетом того, как усваивают эти формы дети с нормальным речевым развитием. Одним из непременных условий является опережающее развитие понимания грамматических форм.

На логопедических занятиях проводят серию упражнений, предусматривающих сопоставление различных форм одного и того же слова. Чем чаще дается в разных словосочетаниях одно и то же слово, тем быстрее дети будут усваивать грамматические категории. Но для такого сопоставления ребенок должен иметь в активном словаре определенное количество слов.

В процессе работы над простым предложением большое внимание логопед уделяет употреблению детьми глаголов в форме 3-го лица единственного числа изъявительного наклонения. Переход к этой форме от формы 2-го лица единственного числа повелительного наклонения отрабатывается постепенно (*иди — идет, мети — метет, гуди — гудит* и т. д.). При этом внимание ребенка привлекают к вопросу что делает? Можно добиваться от детей произношения в окончании глагола звука *т*.

Широко используются тренировочные упражнения по подбору однородных подлежащих, отвечающих на вопрос кто (что) это?, и однородных сказуемых. Например:

кто это? (*мама, папа, бабушка, дедушка, мальчик, девочка, тетя, дядя, собака, кошка* и т. п.),

что делает? (*спит, стоит, идет, пьет, лежит, бежит* и т. п.).

В это же время продолжают обучать самостоятельно отдавать друг другу приказания, выполнять описания действий с опорой на наглядность (*Тата, стой! Тата стоит: Мама, спи! Мама спит*). Дошкольникам предлагаются простые четверостишия, где они должны договаривать знакомые им звукоподражания:

Вышли гуси на луга
И кричат: ... га-га, га-га!

Постепенно предложение расширяют по составу: в него вводится дополнение, выраженное существительным в винительном и дательном падежах, а также в творительном падеже в значении орудийности действия. Предложения могут быть такого типа:

а) именительный падеж + согласованный глагол + прямое дополнение:

Мама (папа, девочка, мальчик) — что делает?
пьет, варит, моет, пишет — что?
сок, компот, молоко, како, чай, кефир;
суп, кашу, мясо; руки, лицо, ноги, голову, пол,
чашку, ложку; письмо;

б) именительный падеж существительного + согласованный глагол + дополнение к глаголу, выраженное существительным в винительном падеже + дополнение к глаголу, выраженное существительным в дательном падеже:

Мама дает (что?) *сок* (кому?) *Тате.*
Мама шьет (что?) *платье* (кому?) *кукле;*

в) именительный падеж существительного + согласованный глагол + два зависимых от глагола падежа (винительный падеж единственного числа + творительный падеж единственного числа):

Мама моет чашку (чем?) *водой.*
Папа рубит дрова (чем?) *топором.*

В процессе отработки той или иной конструкции к каждому слову ставятся вопросы. Необходимо следить за правильностью согласования слов. Детей приучают внимательно вслушиваться в собственную речь и речь других детей. Одно и то же слово включают в разные предложения, используя

его в разных падежах (*Мама пьет воду; Тата моет чашку водой*). Сначала отрабатывают беспредложные, а затем предложные конструкции.

Постепенно речевое общение усложняют: дети, достигшие **II уровня речевого развития,** должны не только отвечать на вопросы, но и самостоятельно задавать их друг другу. В первую очередь это вопросы по поводу окружающих ребенка предметов и хорошо знакомых ему действий. Эффективно речевое общение на основе и по поводу ручной деятельности («Отрежь полоску»; «Согни полоску»; «Склей полоски» и т. д.). Это помогает уточнению значения слов, преодолевает привычную ситуативность понимания.

В процессе диалога закрепляют элементарные формы речи, доступные детям словосочетания. Логопед вопросами, выразительной интонацией направляет диалог в нужное русло.

Ввиду того что дети с общим недоразвитием речи испытывают большие трудности в запоминании стихов, необходимо включать в логопедические занятия заучивание стихотворных текстов. Вначале это должны быть простые двустишия типа: *Ам-ам, кто там? Ко-ко-ко — не ходите далеко; Му-му, молока кому?* Нужно, чтобы дети пытались читать их с разной интонацией.

Предложения, составленные детьми по вопросам, по наглядным действиям, картинкам, объединяют в короткий рассказ и заучивают. Например: *Коля копает яму. Аня моет окно. Коля и Аня помогают маме*.

В это время детей обучают составлению рассказов по картине. При подборе картин руководствуются двумя условиями: на картине должно быть изображено небольшое число персонажей и она должна иметь четко выраженный сюжет, где легко прослеживаются начало и конец действия. Логопед приучает детей внимательно рассматривать картину, отвечать на вопросы по ее содержанию.

При этом организуют игровые ситуации: дети подражают тому, как пищат птенцы, лает собака, кукарекает петух.

Сначала логопед дает образец короткого рассказа. Ребенок повторяет образец, а затем с помощью логопеда составляет свой рассказ по картине.

По мере уточнения предметного и глагольного словаря дошкольников знакомят с признаками и качествами предметов

и действий, с их словесными обозначениями. Детей учат сравнивать предметы, различающиеся сначала одним, а затем несколькими признаками (величиной, формой, цветом, материалом и т. д.).

— *Эта пирамидка большая, а эта маленькая.*
— *Этот шар красный, а этот синий.*
— *Эта лодочка бумажная, а эта деревянная.*

Рассматривание хорошо знакомых детям игрушек, обладающих яркими признаками, дает возможность перейти к их описанию. Вводят элемент соревнования: кто больше запомнит и расскажет о предмете? Выделенные признаки обобщаются в небольшие по объему высказывания.

Коррекционное обучение детей с **III уровнем речевого развития** предусматривает:

а) дальнейшее совершенствование связной речи, практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;

б) формирование правильного произношения: воспитание артикуляционных навыков, фонетической стороны речи, слоговой структуры и фонематического восприятия;

в) подготовку к обучению грамоте и овладение элементами грамоты.

Появление в речи детей прилагательных дает возможность расширить объем предложений путем введения определений. Ребенка учат вслушиваться в речь и различать окончания прилагательных мужского, женского и среднего рода: «Про какой предмет можно сказать *голубой?* (Карандаш.) *Голубая?* (Лента.) *Голубое?* (Пальто.) Вова рисует кубик. Вова рисует какой кубик? (Голубой.)»

После упражнений по составлению простых предложений переходят к обучению практическому употреблению сложносочиненных предложений с союзами «и», «а». Дети должны овладеть умением устанавливать последовательность событий, правильно выражать ее словами. *Начался дождь, и дети надели плащи. Миша рисует дом, а Таня лепит утку.*

При обучении детей построению сложных предложений рекомендуется использовать отработанные ранее вопросно-ответные формы речи. Сначала ребенок проговаривает лишь

вторую часть сложного предложения, которая является ответом на поставленный вопрос, затем сложное предложение произносится полностью. Эффективности обучения способствует демонстрация действий, картинок. Лексический материал включает усвоенные детьми глаголы, существительные и прилагательные. Логопед следит за правильностью грамматического оформления (*Мальчик заплакал, потому что потерял шарик. Сначала надо руки чисто вымыть, а потом вытереть. Я хочу, чтобы мама нарисовала красную куклу. Вова купил большой мяч, чтобы играть в футбол*).

Дети учатся запоминать и передавать в речи последовательность выполняемых действий, используя при этом ранее отработанные лексико-грамматические формы. Например: *Алеша встал со стула, подошел к шкафу, достал четыре толстые книжки. Три книжки отдал Лене, а одну книгу убрал в письменный стол.*

Дальнейшее совершенствование повествовательной формы речи включает обучение составлению разных видов рассказов (по серии картин, по вопросам, на заданную тему, пересказ и др.). Если уровень речевого развития у детей уже приближается к норме, можно использовать и такие формы работы, как выборочный пересказ, краткий пересказ, творческое рассказывание.

Рекомендуется при обучении пересказу использовать разнообразные задания, например: рассказать от 1-го лица; подобрать эпитеты к определенным словам; пересказать текст, изменяя время совершаемых действий; образовать сравнительную степень прилагательных; образовать уменьшительную форму и др.

Работу по уточнению и обогащению словарного запаса, формированию синтаксического строя речи сочетают с упражнениями по тренировке артикуляционного аппарата, вызыванию отсутствующих звуков общепринятыми в логопедии методами. Поэтому наряду с занятиями по формированию лексико-грамматических навыков продолжают занятия по формированию правильного звукопроизношения, фонематического слуха, навыков словообразования.

Детей учат различать на слух длинное и короткое слово (*пирамиды — мак*), запоминать и воспроизводить ряды слогов из правильно произносимых звуков типа:

Па́попу, папо́пу, попопу́
Па та ма пата́ма патама́
Пу́тымы путы́мы путымы́
Па пта то кто папто ктото

Затем заучивают слова, включающие данные словосочетания, и далее — предложения с этими словами.

Такая работа помогает не только обеспечить детям полноценное речевое общение, но и в конечном счете подготовить их к обучению в общеобразовательной или специальной школе.

Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. — М., 1989. — С. 134—140.

Н.С. Жукова

Поэтапное формирование устной речи при ее недоразвитии

Первый этап обучения — однословное предложение. Предложения из аморфных слов-корней

Основная задача логопедического воздействия — вызвать подражательную речевую деятельность детей в форме любых звуковых проявлений, расширить объем понимания речи.

Этот раздел предназначается для логопедической работы с неговорящими детьми. Активная речь таких детей состоит из отдельных слов: названий близких ребенку лиц, звукоподражаний, обрывков слов («ма» или «мама», «па» или «папа», «ав» — *собака*, «би-би» — *машина* и т. п.).

У неговорящих детей, как правило, еще нет потребности подражать слову взрослого, а если есть речевая подражательная деятельность, то она реализуется в слоговых комплексах, состоящих из двух-трех плохо артикулируемых звуков: согласный + гласный или, наоборот, гласный + согласный.

В активном словаре неговорящих детей насчитывается в одних случаях не более 5—10 слов, в других — до 25—27 словесных единиц.

Период развития речи, в течение которого ребенок пользуется только этими отдельными словами, без связи их в двухсловное аморфное предложение, называется периодом слова-предложения, или однословного предложения.

Однословное предложение — исходный пункт развития детской речи как при ее нормальном формировании, так и при всех формах нарушения развития речи.

Уровни понимания речи в период однословного предложения и предложений из аморфных слов могут быть различны: от самого низкого, при котором ребенок с трудом понимает обращенные к нему элементарные просьбы, до понимания значений отдельных грамматических форм слов, например

различение форм единственного и множественного числа существительных. Некоторые неговорящие дети могут понимать значения простых предложных конструкций, выражающих пространственные отношения двух предметов, например: на коробке, в коробке, под коробкой.

Одни дети владеют довольно большим пассивным словарем, они способны по просьбе родителей, логопеда и других лиц выполнять довольно сложные и разнообразные задания, выраженные словесно. О таких детях родители обычно говорят, что они «все понимают, вот только не говорят». У других же детей понимание речи весьма ограниченное. Так, если такого ребенка спросить о совершающихся действиях, изображенных на сюжетных картинках, исключив в своем вопросе хорошо знакомые ребенку названия предметов, например: «Покажи, кто здесь рисует. Покажи, кто здесь стирает. А кто читает?» — то сразу становится ясно, что ребенок не понимает названия действий. В то же время понимание этих же вопросов, включающих названия хорошо знакомых предметов, например: «Покажи, кто рисует цветок. Кто стирает белье? А кто читает книгу?» — бывает им доступно.

Но и тогда, когда создается впечатление, что ребенок хорошо понимает речь и имеет большой пассивный словарь, дополнительными обследованиями удается установить ограниченность понимания речи в сравнении со здоровыми детьми того же возраста.

Если неговорящие дети имеют низкий уровень понимания речи, то в первую очередь нужно начинать логопедическую работу по расширению понимания речи. Из практики логопедии известно, что только при достаточно хорошем понимании речи (предикативный уровень или выше) ребенок может начать говорить. Если же уровень понимания речи достаточно высок, то на первый план выдвигается задача вызывания любых звуко-речевых проявлений.

Общие рекомендации к логопедической работе с неговорящими детьми. Желательно проводить занятия если не индивидуальные, то с небольшой группой детей, не более чем из трех человек. Ведущая форма занятий — игровая. Занятия должны быть насыщены, особенно на начальных этапах работы, невербальными заданиями, для чего рекомендуем

обратиться к материалам главы «Отдельные приемы коррекционно-воспитательной работы». Обязательным условием в логопедическом воздействии является многократность повторения одного и того же словесного материала и наличие тесного эмоционального контакта с неговорящим ребенком.

Всякое проявление речи у ребенка на данном этапе работы необходимо поощрять. Не надо принуждать ребенка что-либо сказать или повторить. Лучше вообще избегать слов *скажи, повтори*, так как на эти просьбы у детей уже могла выработаться негативная реакция.

Эти слова лучше заменить соответствующими вопросами или словами *угадай, отгадай* или односторонним диалогом, при котором взрослый и спрашивает, и отвечает сам. Очень хорошо один-два раза повторить за ребенком только что произнесенные им звукоподражания. Например, подводя его к шкафу с игрушками, удивленно спросить: «Посмотри: кто это тут появился? Козлик!» Рассматривая козлика, несколько раз имитировать крик козлика: «Ме-ме-ме». Показывая ребенку, где у козлика носик, уши, хвостик, логопед заинтересованно спрашивает: «А ты знаешь, как козлик плачет (кричит)?» Необходимо получить любую звуковую реакцию ребенка.

Однако аморфные слова-корни, создаваемые самим ребенком, например вместо *собака* — «бака» или вместо *мишка* — «ми», нельзя повторять за детьми. Дети должны слышать только правильно произносимые слова и предложения.

Второй этап обучения — первые формы слов

Основные задачи логопедического воздействия: 1) научить детей правильно строить двухсловные предложения типа: обращение + повеление (выраженное глаголом в повелительном наклонении), правильно строить двухсловные предложения типа: обращение + повеление (выраженное глаголом в повелительном наклонении), повеление + название предмета (существительное в форме винительного падежа); 2) заучить отдельные обиходные словосочетания; 3) произносить ударный слог слова; 4) расширить объем понимания чужой речи.

Этот раздел предназначен для логопедической работы с детьми, у которых появилась возможность соединить безо всяких грамматических связей в одном высказывании (предложении) два-три, даже четыре аморфных слова. Аморфные слова детей состоят из одного-двух, редко трех слогов, а также слов-звукоподражаний: «де́ка аси́ зё» (*девочка несет флажок*), «до́киль, то там мя́у то́на?» (*доктор, что это там, кошка черная?*).

Количественный запас слов и объем аморфных предложений может быть разным, но характерная черта этого периода развития аномальной детской речи — полное отсутствие способности к словоизменению. В своей речи дети используют слова только в той «исходной» форме, которая была ими заимствована из речи окружающих. Например, форма именительного падежа единственного числа употребляется на месте всех других падежных форм. У более развитых детей иногда можно выявить две формы одного и того же слова, например: называет игрушку «кука», но просит «дай куку»; или называет предмет «туй» (*стул*), но отвечает на вопрос *на чем сидят?* — «туи». Состояние речи этого периода развития характеризуется полным отсутствием синтаксических конструкций, в которых бы имел место глагол изъявительного наклонения настоящего времени 3-го лица с окончаниями **-ет, -ит** и др. При построении повествовательных предложений названия действий или отсутствуют, или выражены инфинитивно-императивными формами и их фрагментами или «недостроенным» изъявительным наклонением: «мати пить ади» (*мальчик пьет воду*), «дека питя» (*девочка пишет*), «баба куся» (*бабушка кушает*) и т. п. Чем больше слов — названий действий в речи ребенка, тем выше уровень его развития. Не исключено, что при полном отсутствии словоизменения (расчлененных форм слов) могут иметь место отдельные случаи грамматически правильно оформленных словосочетаний: «адем амо» (*идем домой*), «ибуду пакать» (*не буду плакать*) и др.

Одни дети продолжают пользоваться преимущественно однословными или двухсловными предложениями, а другие расширяют словарный запас и объем предложения до четырех и более слов. Напомним, что в норме предложение в три и более слов не может оставаться грамматически неоформленным.

Если для нормального развития речи характерно очень раннее и исключительно точное воспроизведение интонаций, отчего место ударения в слове усваивается очень рано, то недоразвитая детская речь пестрит сокращениями количества слогов в словах, что называется слоговой элизией.

Отсутствие восприятия ритмичности построения речи приводит к тому, что ребенок с трудом овладевает ритмико-мелодической стороной слова, отчего оно долго не находит своего послогового выражения. В дальнейшем некоторые дети с трудом заучивают стихи, так как от них ускользают ритм и рифма стихотворной формы.

Давно замечено, что способность детей рассматриваемого уровня речевого развития воспроизводить слова различной слоговой структуры тесно связана с возможностями объединять слова в предложения. Как только появляется двух-, а затем трехсловная фраза (даже из аморфных слов-корней), возникает возможность воспроизводить по подражанию сначала двух-, а затем трехсложные слова типа *машина, собака, лопата*, например: «матина», «патина», «асина», «бабака», «табака», «абака», «папата», «капата».

Как правило, фонетический состав употребляемых слов ограничен звуками раннего онтогенеза речи, но набор их беднее, чем в норме на этом этапе речевого развития.

Одно из главных условий логопедической работы с детьми, которым недоступно элементарное словоизменение, — проведение мероприятий, способствующих развитию смысловой стороны речи. В экспрессивную речь переводится только то, что ребенку понятно и имеется в его импрессивной речи.

Третий этап обучения — двусоставное предложение

Основные задачи логопедического воздействия: 1) научить детей грамматически правильно строить предложения типа именительный надеж существительного + согласованный глагол 3-го лица настоящего времени; 2) воспроизводить ритмико-слоговую структуру трехсложных слов с правильным произношением ударных и безударных гласных (кроме звука **ы**); 3) в понимании речи продолжить работу по различению грамматических форм слов.

Этот раздел предназначается для работы с детьми, у которых объем предложения увеличился до 2—3 слов. Активный словарь на этом этапе пополняется новыми обиходно-разговорными словами, но эти слова часто не имеют точной понятийной соотнесенности и употребляются в неточном их значении. Так, например, дети путают названия предметов с названиями действий, и наоборот. Одни названия предметов могут заменяться другими по сходству ситуаций, в которых ребенок встречал эти предметы: «такан» — «куся» (*стакан — кружка*), «пато» — «патя» (*пальто — платье*) и т. д. Одним и тем же словом могут называться разные предметы, имеющие сходство частных признаков, и наоборот, один и тот же предмет в разных ситуациях ребенок может называть по-разному. Чем ниже уровень интеллектуального развития, тем больше и грубее смешения основных значений слов.

Этот период развития речи носит еще черты предшествующего речевого развития: полисемия слов, отсутствие грамматических связей слов между собой, элизия слогов в трехсложных словах, несформированность звукопроизношения.

Новым качеством, отличающим речевую практику детей этого уровня развития, является наличие единичных случаев правильного использования флексий 3-го лица *-ет, -ит* (реже множественного числа) у глаголов изъявительного наклонения: *мама сидит, папа идет, бабушка читает* («мама дит», «папа дот», баба таит»).

Особенно положительным явлением можно признать появление умения употреблять 3-е лицо глаголов настоящего времени по аналогии с вопросом логопеда (взрослого) ч т о д е л а е т?

На этом этапе речевого развития дети начинают употреблять разные флексии с одной и той же лексической основой. Часто оформление конца слова не соответствует нормам родного языка: «ложк-а», «ложк-у», но «ложк-ом». Новое явление использования ребенком поморфемно расчлененного словесного материала свидетельствует о существенном сдвиге в его развитии. Однако в большинстве употребляемых детьми предложений слова остаются еще грамматически никак не связанными между собой. Многие названия действий

дети заменяют глаголом *делать, делает*: «матик леку деят» (*мальчик поливает лейкой*), «она деят, тутаит» (*она делает, кушает*).

Появившиеся названия действий чаще употребляются в форме инфинитива или повелительного наклонения: «деватя пати» (*девочка спит*). Часто названия действий употребляются без флективного оформления: «титя» (*читает*), «писа» (*пишет*).

Характерной чертой этого периода является то, что дети вообще опускают названия действий и в их спонтанной речи господствуют такие конструкции предложений:

1) предложения с пропуском глагола, например: а) субъект + объект действия — «мати уки» (*мальчик моет руки*) или «детя баду» (*девочка пьет воду*); б) субъект + место действия — «баба кеся тут» (*бабушка сидит тут в кресле*), «собатя доми» (*собака лежит возле домика*);

2) предложения, в которых вместо глагола настоящего времени употребляется инфинитив — «мати баду пить» (*мальчик пьет воду*).

Неправомерное использование императивно-инфинитивных форм глаголов или их основ стойко держится в недоразвитой детской речи. Побуждающие к действию формы слов или запреты ребенок чаще всего слышит адресованными к себе, затем он их использует без переконструирования в своих собственных высказываниях: «ати катики» (*смотрит картинки*), «он иать» (*он играет*).

Аграмматичные конструкции не вытесняются появившимися правильно построенными грамматическими стереотипами, и предложения из вновь усваиваемых слов продолжают строиться по старым образцам.

Употребляемые детьми слова остаются несформированными в звуковом отношении: нет звуков речи, требующих верхнего подъема кончика языка, нет стечений согласных, у многих детей еще не установилась локализация места звука, отчего происходит смешение далеких звуков: «папата» (*лопата*), «бабака» (*собака*). Кроме того, звуки смешиваются по способу артикуляции: «потит» (*смотрит*). Однако многие дети уже могут воспроизвести трехсложную структуру слов с правильным распределением ударных и безударных слогов: «титяит» (*читает*), «папатка» (*лопатка*).

В четырехсложных словах дети опускают слоги: «виваит» (*поливает*). Чем лучше формируется звукопроизношение, тем меньше слов, в которых бы гласные одного ряда замещались гласными другого ряда образования, например «баниту» (вместо *бабочку*). Отсутствие грамматической связи между словами, искажения ритмико-слоговой структуры слов и грубые искажения и замещения звуков делают сугубо автономной речь таких детей. Эта речь не может служить им средством полноценного общения.

Тем не менее время появление в детской речи первых признаков морфологически расчлененных форм одного и того же слова (*мама, маму, маме, мамы; спать, спи, спит, спят*) можно характеризовать как «речевой криз». С этого момента динамика речевого развития у разных детей может быть различной: одни быстро овладевают фразовой речью, у других это приобретает затяжной характер, что необходимо учитывать в логопедической работе.

Четвертый этап обучения — предложения из нескольких слов

Основные задачи логопедического воздействия: 1) научить детей грамматически правильно строить предложения из 3—5 слов; 2) научить первоначальному самостоятельному словоизменению некоторых существительных и глаголов; 3) сформировать простейшие навыки связной речи.

Этот раздел предназначается для работы с детьми, которые могут строить предложения из 3—4 слов. В речи детей имеются предложения, в которых подлежащее (название лица или предмета) согласуется со сказуемым (глаголом) в 3-м лице единственного и множественного числа.

Активный словарь детей пополняется словами, обозначающими признаки предметов, наречиями, но появившиеся прилагательные употребляются аграмматично: «каси сяпка», «каси ябака» (*красная шапка, красное яблоко*). Характерна неточность значений слов: названия действий заменяются названиями предметов, одни названия действий заменяются другими по сходству ситуации (*моет — стирает, пишет — рисует*) и т. д. Часто глагол *делает* заменяет названия многих

действий: «деватя делает ведо» (*девочка наливает воду в ведро*), «матики делают снег» (*мальчики играют в снежки*).

Однако если на предыдущих этапах речевого развития слова в предложениях никак не связывались между собой, то на новом этапе развития речи появляется способность изменять форму слова в зависимости от его роли в предложении. А потому у существительных и глаголов появляются флексии, которые в некоторых случаях совпадают с языковой нормой: «дай масин-у» или «мама ни-гу» (*мама смотрит книгу*), но в большинстве случаев флективное оформление бывает неправильным: «пьет чашкам» (*пьет из чашки*), «ест ложком» (*ест ложкой*).

Очень часто форма существительного остается исходной, например на вопрос: «С кем ты приехал?» — ребенок отвечает: «Мама».

Несмотря на то что дети могут согласовывать глаголы изъявительного наклонения с субъектом действия, их речь пестрит предложениями, в которых на месте изъявительного наклонения используются инфинитив и повелительное наклонение или основы этих форм: «матик пить ади» (*мальчик пьет воду*), «исова» (*рисует*), «писа» (*пишет*). Очень часто возникают затруднения при согласовании подлежащего и сказуемого в 3-м лице множественного числа, особенно если глаголы во множественном числе оканчиваются на *-ат (-ят)*: «мали сплют» (*мальчики спят*).

Этот уровень развития аномальной речи можно характеризовать как начало усвоения словоизменения, которое протекает со своими специфическими закономерностями. По нашим наблюдениям, в случае тяжелого недоразвития речи дети не усваивают синтаксической структуры предложения. Так, в предложении «Матик тоит дом кубики» или «Деватька кусает суп лоски» существительные *кубики* и *ложки* употреблены в именительном падеже множественного числа вместо родительного множественного и творительного единственного числа: *кубиков, ложкой*. Такое проявление аграмматизма указывает на смешение падежей, т. е. на то, что ребенок не усваивает их синтаксического значения.

В случаях менее тяжелой речевой патологии отмечается смешение падежных окончаний в пределах значения одного падежа: «ложком», «домы», «деревы» и т. д. Так, например, в предложении «Мишка лез на дереву» или в словосочетании «много пчелов» мы отмечаем влияние одних падежных окончаний на другие в пределах значения одного падежа, что на данном уровне развития речи можно рассматривать как доброкачественные ошибки, что наблюдается в нормальном развитии детской речи, но, разумеется, в гораздо меньшей степени.

Напомним, что при нормальном развитии речи только к пяти годам окончательно усваиваются типы склонений и что численно преобладающие окончания усваиваются раньше и нередко появляются на месте реже употребляемых окончаний. Например, для существительных такими «главенствующими» окончаниями детской речи будут следующие: ***-у*** (винительный падеж), ***-ом*** (творительный падеж), ***-е*** (предложный падеж), ***-ов*** (множественное число родительный падеж).

Напомним также, что и сами «главенствующие» формы слов ребенок усваивает неодновременно: например, очень трудно усваивается родительный падеж множественного числа, который к тому же первоначально имеет только окончание ***-ов*** («стулов», «тетрадев»).

Если у слов появились флексии, необходимо различать смешения окончаний различных падежей и смешения падежных окончаний в пределах вариантов одного падежа.

На этом этапе развития дети начинают употреблять некоторые предлоги, которые используются ими неправомерно: заменяются одним звуком ***а, у*** или ***и***, смешиваются по значению — «от ведра» (из ведра), «играть с мячику» (*играть в мячик*).

Как правило, в усложненных формах речи и на усложненном лексическом материале, например при попытке что-то пересказать или рассказать, количество аграмматичных построений возрастает.

В рассматриваемом периоде становления речи усвоение слоговой структуры слов у некоторых детей может задерживаться по сравнению с развитием умения строить предложения. В таком случае в речи ребенка появляются предложения и словосочетания, в которых слова начинают грамматически правильно оформляться флексиями, а слоговая структура слов нарушается, упрощается: «иваит токи» (*поливает цветочки*).

Но бывает и наоборот, когда слоговую структуру слов ребенок усваивает сравнительно легко, т. е. хорошо воспроизводит ритмико-мелодическую сторону слова, а грамматизация предложений задерживается: «Деватька овит бабатьки сачки» (*Девочка ловит сачком бабочку*).

Как правило, при недоразвитии речи усвоение звуковой стороны языка протекает медленно и своеобразно. Появляющиеся звуки дети долгое время смешивают между собой как по месту, так и по способу артикуляции. Дефекты звукопроизношения у разных детей проявляются по-разному, и это надо учитывать при коррекции звукопроизношения. У одних детей процесс усвоения звуков родного языка является как бы замедленным по сравнению с аналогичным процессом усвоения фонетики родного языка детьми с нормальным развитием речи. У других детей усвоение фонем никак не совпадает с последовательностью их усвоения здоровыми детьми. Уже на ранних этапах овладения фонетическим строем языка могут появиться дефектные артикуляционные уклады, например, боковые, носовые и др.

Наиболее характерны в этот период замены одних звуков другими, при которых идет последовательное смешение таких звуков, как ***п — т — к, с — т***. Распространено смешение звуков ***к*** и ***х***. У большинства детей отсутствует озвучение всех согласных. Отсутствует звук ***ы***, который во всех положениях замещается звуком ***и***. Один из распространенных специфических дефектов — отсутствие мягких согласных звуков ***п — б — м, т — д — н*** перед непереднерядными гласными ***а, о, у***, при этом мягкие согласные сохраняются перед переднерядными гласными ***и*** и ***э***. Например, дети не могут произнести слова *пять, тетя, опять*; вместо этого они произносят: «пат», «тота», «апат» и т. д. И в то же время мягкий согласный сохраняется в положении перед переднерядными гласными ***и*** и ***е***: «Пета» (а не «Пэта», *Петя*).

Отсутствие мягких согласных перед непереднерядными гласными и в абсолютном конце слов с мягкой основой генетически связано с отсутствием звука ***ы***, который замещается во всех положениях звуком ***и*** («дим» вместо *дым*, «лапи» вместо *лапы*). Обратные замены твердых звуков на мягкие относятся к тому же дефекту. К числу распространенных нарушений звукопроизношения относится отсутствие йотации, при которой звук ***й*** (йот) замещается задненебным звуком ***х'***, или смешивается со звуком ***л'***, или опускается.

Развитие понимания речи

Методические указания. Повторите задания на развитие понимания речи, предлагаемые на втором и третьем этапах обучения. Обратите внимание на понимание детьми грамматической формы числа существительных и глаголов, падежных окончаний существительных, некоторых признаков предметов.

Формирование предложений из нескольких слов

Методические указания. Логопедическая работа четвертого этапа обучения направлена на то, чтобы научить детей составлять простые предложения разных типов из 3—5 слов. При этом необходимо научить детей выражать связь между словами с помощью «главенствующих» окончаний с правильным фонетическим их оформлением. В конструкциях, состоящих из косвенных падежей с предлогами, дети могут опускать все предлоги (их не произносить). С помощью вопросов логопед исправляет порядок слов в предложении, следит за тем, чтобы ребенок при составлении предложений не опускал глагола и употреблял его в нужной форме, согласуя в числе и лице с существительным.

Сначала лучше ставить одни и те же вопросы, чтобы однородность значения падежа облегчила ребенку его усвоение. Например, для усвоения переходности действия, выраженного винительным падежом, логопед задает ребенку однотипные вопросы, требующие ответа с употреблением существительного в винительном падеже единственного числа: «Что кушает мальчик? А что пьет девочка?»

Аналогично ставятся вопросы к дополнению, выраженному дательным падежом, обозначающему лицо, на которое направлено действие, и творительным падежом, обозначающему орудие действия и т. д. В такой скрупулезной отработке каждой падежной формы нет необходимости, если ребенок

может перенести усвоенную форму слова на другие случаи ее употребления, т. е. обнаруживает способность к образованиям по аналогии.

С четвертого этапа начинается обучение детей словоизменению, которое будет продолжаться и на последующих этапах работы.

Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. — М., 1990. — С. 86—88, 100, 101, 109—111, 126—129.

Т.Б. Филичева

Четвертый уровень недоразвития речи

В настоящее время описание такого сложного речевого дефекта, как общее недоразвитие речи, было бы неполным без характеристики дополнительного четвертого уровня речевого развития. К нему относятся дети с нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. Незначительные нарушения всех компонентов языка выявляются в процессе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий.

В речи детей встречаются отдельные нарушения слоговой структуры слов и звуконаполняемости. Преобладают элизии, причем в основном в сокращении звуков, и только в единичных случаях — пропуски слогов. Также отмечаются парафазии, чаще — перестановки звуков, реже слогов; незначительный процент — персеверации и добавления слогов и звуков.

Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанности речи. Незаконченность формирования звукослоговой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем еще не закончившегося до конца процесса фонемообразования.

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера обнаружены у этих детей и отдельные нарушения смысловой стороны речи. Так, при достаточно разнообразном предметном словаре отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных и птиц (*пингвин, страус*), растений (*кактус, вьюн*), людей разных профессий (*фотограф, телефонистка, библиотекарь*), частей тела (*подбородок, веки, ступня*). При ответах смешиваются родовые и видовые понятия (ворона, гусь — *птичка*, деревья — *елочки*, лес — *березки*).

При обозначении действий и признаков предметов некоторые дети пользуются типовыми названиями и названиями

приблизительного значения: *овальный — круглый; переписал — писал*. Характер лексических ошибок проявляется в замене слов, близких по ситуации (*дядя красит щеткой забор* — вместо «дядя красит кистью забор»; *кошка катает мяч* — вместо «клубок»), в смешении признаков (высокий забор — *длинный*; смелый мальчик — *быстрый*; дедушка старый — *взрослый*).

Имея определенный запас слов, обозначающих разные профессии, дети испытывают большие трудности при дифференцированном обозначении для лиц мужского и женского рода: одни дети называют одинаково их (*летчик* — вместо «летчица»), другие предлагают свою форму словообразования, не свойственную русскому языку (*лечика* — вместо летчица, *развеска* — разведчица, *дрессир* — дрессировщица, *кладовка* — кладовщица, *барабанческая* — барабанщица).

Образование слов с помощью увеличительных суффиксов также вызывает значительные затруднения: дети или повторяют названное логопедом слово (сапог — большущий сапог), или называют произвольную форму (*н'ощища, ног'отища* — вместо «ножища». «сапогина» — сапожище, *кул'ащица* — кулачище).

Стойкими остаются ошибки при употреблении:

1. уменьшительно-ласкательных существительных (*пальтовка* — пальтишко, *платенка* — платьице, *скворчик, скоречник* — скворушка, *ременьчик* — ремешок и т. д.);

2. существительных с суффиксами единичности (*горошка, гороховка* — горошинка; *пуховка, пушка* — пушинка; *изюм, изюмка* — изюминка; *песок, песочка, песочница* — песчинка и т. д.);

3. прилагательных, образованных от существительных с различными значениями соотнесенности (*пухной* — пуховый; *клюк'овый* — клюквенный; *с'осный* — сосновый);

4. прилагательных с суффиксами, характеризующими эмоционально-волевое и физическое состояние объектов (*хвастовый* — хвастливый; *улыбкиный* — улыбчивый);

5. притяжательных прилагательных (*волкин* — волчий, *лисовый* — лисий).

На фоне пользования многими сложными словами, которые часто встречаются в речевой практике (листопад, снегопад, самолет, вертолет и т. д.), отмечаются стойкие трудности

в образовании малознакомых сложных слов (вместо книголюб — *книжник*, ледокол — *легопад, леготник, далекол*; пчеловод — *пчелы, пчельник, пчеловик*; сталевар — *сталь, столица*).

Своеобразие ограниченности словарного запаса наиболее ярко обнаруживается при сравнении с нормой.

Значительное количество ошибок падает на образование существительных с суффиксами эмоциональной оценки, единичности, деятеля. Обнаруживаются стойкие трудности в образовании отыменных прилагательных (со значениями соотнесенности с продуктами питания, материалами), отглагольных, относительных прилагательных («-чив», «-лив»), а также сложных слов.

Можно полагать, что указанные проявления объясняются тем, что в силу ограниченности речевой практики дети даже в пассивном плане не имеют возможности усваивать перечисленные категории.

К этому следует добавить, что обнаружить указанные пробелы в усвоении словарного запаса удалось лишь при скрупулезном обследовании с использованием обширного лексического материала. Как показало изучение практического опыта диагностики недоразвития речи, логопеды, как правило, ограничиваются предъявлением лишь 5—6 слов, из которых многие являются часто употребляемыми и хорошо знакомыми детям. Это приводит к ошибочным заключениям.

При оценке сформированности лексических средств языка устанавливается, как дети выражают «системные связи и отношения, существующие внутри лексических групп». Дети с четвертым уровнем речевого развития достаточно легко справляются с подбором общеупотребительных антонимов, указывающих на размер предмета (большой — маленький), пространственную противоположность (далеко — близко), оценочную характеристику (плохой — хороший). Трудности проявляются в выражении антонимических отношений следующих слов: бег — *хождение, бежать, ходить, не бег*; жадность — *не жадность, вежливость*; вежливость — *злой, доброта, не вежливость*.

Правильность называния антонимов во многом зависит от степени абстрактности предложенных пар слов. Так, совсем недоступным является задание на подбор противоположных

по значению слов: молодость, свет, румяное лицо, передняя дверь, разные игрушки. В ответах детей чаще встречаются исходные слова с частицей «не-» (*не румяное лицо, немолодость, несвет, неразные*), в отдельных случаях называются варианты, не свойственные русскому языку (передняя дверь — *задок* — *задник* — *непередничек*).

С дифференциацией глаголов, включающих приставки **«ото»**, **«вы»**, также справляются не все дети: чаще подбираются слова, близкие к синонимам (пригнуть — *загнуть*, впустить — *запустить*, вкатить — *закатить*, отнимать — *забирать*).

Недостаточный уровень лексических средств языка особенно ярко проступает у этих детей в понимании и употреблении слов, фраз, пословиц с переносным значением. Например: «румяный, как яблоко» трактуется ребенком как «много съел яблок»; «столкнулись нос к носу» — «ударились носами»; «горячее сердце» — «обжечься можно»; «не плюй в колодец — пригодится воды напиться» — «плевать нехорошо, пить нечего будет»; «готовь сани летом» — «летом забрали санки с балкона».

Анализ особенностей грамматического оформления речи детей позволяет выявить ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, сложных предлогов (*в зоопарке кормили белков, лисов, собаков*); в использовании некоторых предлогов (*выглянул и двери* — «выглянул из-за двери», *упал из стола* — «упал со стола», *мяч лежит около стола и стула* — вместо «между столом и стулом»). Кроме того, в отдельных случаях отмечаются нарушения согласования прилагательных с существительными, когда в одном предложении находятся существительные мужского и женского рода (*я раскрашиваю шарик красным фломастером и красным ручкой*), единственного и множественного числа (*я раскладываю книги на большом столах и маленьким стулах* — вместо «я раскладываю книги на больших столах и маленьких стульях»), сохраняются нарушения в согласовании числительных с существительными (*собачка увидела две кошки и побежала за двумями кошками*).

Недостаточная сформированность лексико-грамматических форм языка неоднородна. У части детей выявляется незначительное количество ошибок, и они носят непостоянный

характер, причем, если детям предлагается сравнить правильный и неправильный варианты ответа, выбор осуществляется верно.

Это свидетельствует о том, что в данном случае становление грамматического строя находится на уровне, приближающемся к норме.

У других детей затруднения носят более устойчивый характер. Даже при выборе правильного образца спустя некоторое время в самостоятельной речи они по-прежнему пользуются ошибочными формулировками. Своеобразие речевого развития этих детей тормозит темп их интеллектуального развития.

При четвертом уровне отсутствуют ошибки в употреблении простых предлогов, незначительно проявляются затруднения в согласовании прилагательных с существительными. Однако остаются выраженными трудности в использовании сложных предлогов, в согласовании числительных с существительными. Наиболее ярко эти особенности выступают в сравнении с нормой.

Особую сложность представляют для этих детей конструкции предложений с разными придаточными:

1) пропуски союзов (*мама предупредила, я не ходил далеко* — «чтобы не ходил далеко»);

2) замена союзов (*я побежал, куда сидел щенок* — «где сидел щенок»);

3) инверсия (*наконец, все увидели долго искали которого котенка* — «увидели котенка, которого долго искали»).

Следующей отличительной особенностью детей четвертого уровня является своеобразие их связной речи.

1. В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов;

2. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями.

3. Остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

Приведем примеры самостоятельных рассказов детей, в которых присутствуют перечисленные трудности.

№ 1. Рассказ по серии сюжетных картин «Спас товарища».

«Этот мальчик ловил рыбу, и этот ловил. Мальчик поймал рыбу и этот поймал. А тут удочка упала и мальчик побежал. И мальчик закричал мальчику, а тот — давай к дяди поймали рыбу. Мальчик достал этого мальчика, а дяди плывут и поймали рыбу». (Дима К., 6 л. 1 мес.).

№ 2. Рассказ на свободную тему «Воскресный день».

«Я с мамой и папой пошла в магазин. И потом я видела колобок. Пошла к своему дому. Там папа сидел мой. Из трубы дым сиял. У нас был дом хороший 2-х этажный. Я вышла гулять и навстречу был дождь». (Лена В., 6 л).

№ 3. Пересказ рассказа «Лгун».

«Мальчик овец стережет. Ну, стал звать народ, что волк идет. «Помогите, волк идет!» А мужики видят, ну, что мальчик врет и больше, ну, не приходили. А мальчик орать: «Волк, скорей!» А мужики не идут — думали, мальчик врет. Ну, мальчик и порезал все стадо».

Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. — М., 1999. — С. 87—98.

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова

Методы логопедической работы по развитию лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи

При проведении логопедической работы по развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией. С учетом этих факторов формирование лексики проводят по следующим направлениям:

— расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.);

— уточнение значений слов;

— формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);

— организация семантических полей, лексической системы;

активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь.

При разработке данной методики были использованы в модифицированном виде некоторые приемы и методы, описанные Л.С. Выготским, С.Н. Карповой, И.Н. Колобовой, Л.В. Сахарным, Н.В. Уфимцевой, Г.А. Черемухиной, А.М. Шахнаровичем и др.

Предлагаемые задания можно варьировать в зависимости от этапа работы, общелогопедических задач, программы детского сада, контингента и возраста детей.

Учитывая тесную связь процессов развития лексики и словообразования, данная методика включает и задания на

словообразование, цель которых — уточнение структуры значения слова, овладение значением морфем, системой грамматических значений, закрепление связей между словами.

Методы логопедической работы по формированию словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи

Словообразование представляет собой, с одной стороны, особый путь развития словаря, одно из основных средств пополнения словарного состава языка, а с другой — оно является составной частью морфологической системы языка, так как словообразование происходит путем соединения, комбинирования морфем.

В процессе формирования словообразования у дошкольников с ОНР необходимо уделять основное внимание организации прежде всего системы продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования и закрепления этих моделей прежде всего уточняют связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием). Закрепление этой связи осуществляют на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой (дом-ик, стол-ик), выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения.

Заключительным этапом работы является закрепление словообразовательных моделей в процессе специально подобранных упражнений.

Логопедическая работа направлена на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных. При этом развитие словообразования различных частей речи происходит последовательно-параллельно.

Можно выделить 3 этапа логопедической работы по формированию словообразования.

I этап. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

II этап. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей.

III этап. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

Формирование словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи

Формирование словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи осуществляется с учетом закономерностей нормального онтогенеза взаимодействия в развитии лексики, морфологической и синтаксической системы языка. В процессе коррекционно-логопедической работы рекомендуется постепенное усложнение форм речи, заданий и речевого материала.

Так, на начальном этапе работы проводят нормирование словоизменения в диалогической речи (на уровне словосочетания, предложения), в дальнейшем — закрепление словоизменения в связной речи.

Можно выделить 3 этапа логопедической работы по формированию словоизменения у дошкольников с ОНР.

I этап — формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм.

Существительные: 1) дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа; 2) отработка беспредложных конструкций единственного числа.

Глаголы: согласование существительного и глагола настоящего времени 3-го лица в числе.

II этап включает работу над следующими формами словоизменения. Существительные: 1) понимание и употребление предложно-падежных конструкций единственного числа; 2) закрепление беспредложных форм множественного числа.

Глагол: 1) дифференциация глаголов 1, 2, 3-го лица настоящего времени; 2) согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде.

Прилагательное: согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа.

III этап — закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению, менее продуктивных форм словоизменения.

Существительное: 1) употребление предложно-падежных конструкций в косвенных падежах множественного числа.

Прилагательное: согласование прилагательного и существительного в косвенных падежах.

Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. — СПб., 1999. — С. 151—153.

Т.Б. Филичева

Принципы, методы, организация психолого-педагогического обследования детей с общим недоразвитием речи

При определении содержания психолого-педагогического обследования учитывают как общепринятые принципы всестороннего исследования речи детей, так и специфические (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, С.Д. Забранная, О.Н. Усанова и др.).

I. Принцип комплексного изучения ребенка с речевой патологией позволяет обеспечить всестороннюю оценку особенностей его развития.

Реализация этого принципа осуществляют в трех направлениях:

а) анализ первичной документации, касающейся условий воспитания ребенка в семье и детском саду, раннего его речевого и психического развития; изучение медицинской документации, в которой отражены данные о состоянии нервной системы детей с общим недоразвитием речи, их соматическом и психическом развитии, состоянии слуха, получаемом лечении и его эффективности;

б) психолого-педагогическое изучение детей дошкольного возраста, проводимое с помощью широко известных экспериментальных методик, а также с применением модифицированной для дошкольного возраста нейропсихологической методики [И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковская, 1998];

в) подробное логопедическое обследование, предусматривающее выявление навыков связной речи, объема пассивного и активного словаря, правильности грамматического оформления речи, степени сформированности фонетико-фонематических компонентов языка.

II. Принцип учета возрастных особенностей детей.

Этот принцип ориентирует на подбор лексического материала, методов и организации форм обследования

в зависимости от возрастных особенностей детей дошкольного возраста.

Широко используют игровые ситуации, индивидуальные, малогрупповые и фронтальные формы обследования, педагогическое наблюдение за речевой активностью детей во время игр, прогулок и других режимных моментов.

III. Принцип динамического изучения детей с общим недоразвитием речи позволяет оценить тенденции нарушения речевого развития у детей с разной степенью выраженности патологии и возможности компенсации у детей с разным уровнем речевого недоразвития.

IV. Принцип качественного анализа результатов изучения ребенка с речевыми нарушениями является определяющим для выявления характера речевых нарушений у детей разных групп, что дало возможность определить основные направления коррекционной работы для устранения пробелов в речевом развитии детей.

Количественная оценка и статистическая обработка полученных данных исследования служат основанием для решения коррекционных задач.

Обследование словарного запаса

При обследовании словарного запаса (активного и пассивного) используются следующие приемы:

1) ребенку предлагают назвать картинки с изображением:

— предметов и их частей (*часы — циферблат, стрелки, цифры; дерево — ствол, ветки, корни*);

— профессий и атрибутов к ним (*маляр — кисти, краски; фотограф — фотоаппарат; портниха — швейная машинка, нитки, ножницы, сантиметр; продавец — весы, гири*);

— животных, птиц и их детенышей (*свинья — поросенок; собака — щенок; лошадь — жеребенок; корова — теленок; сова — совенок; галка — галчонок; ворона — вороненок*);

2) назвать:

— существительные, объединяющие как видовые, так и родовые понятия;

— действия, обозначающие голосовые реакции животных (*каркает, чирикает, кукует, лает, мяукает, мычит, хрюкает, блеет*);

— чувства, эмоции (*плачет, смеется, веселится, грустит, сверкает*), различные явления природы;

— действия, связанные с профессиональной деятельностью (*измеряет температуру, слушает легкие, выписывает лекарство, делает уколы, проверяет горло, оперирует больного* и т. д.), с животным и растительным миром (*порхает, летает, жужжит, плавает, скачет, крадется, ползает* и т. д.);

— семантически близкие действия (*моется — купается, спит — лежит, говорит — поет, вяжет — шьет* и т. д.);

— признаки предметов, обозначающих величину, цвет, форму, температуру, вес, сезонность;

— признаки, указывающие на продукты питания, на материал, из которого сделаны предметы;

— признаки обобщающего характера;

3) добавить в предложение недостающие слова, необходимые по смыслу (*платье очень длинное — мама платье подшивает; пуговица оторвалась — мама пуговицу пришивает...*);

4) подобрать антонимы (*вечер — утро, день — ночь, горе — радость, шум — тишина* и т. д.);

5) подобрать синонимы (*мальчик храбрый, смелый, мужественный, река — бежит, течет, бурлит, шумит*);

6) образовать сложные слова (*лесоруб, зубочистка, овощерезка*);

7) подобрать однородные члены предложения к словам-раздражителям (*снег — идет, падает, ложится, сверкает, тает, блестит; мяч — резиновый, круглый, разноцветный, новый, большой, футбольный; летает — бабочка, шмель, муха, оса, жук, стрекоза, самолет, шар, змей*);

8) объяснить значение слов (*холодильник, конура, берлога, кастрюля* и пр.);

9) объяснить переносное значение слов (*золотые руки, золотое сердце*).

Особое внимание при исследовании словаря обращается на умение образовывать новые слова, используя суффиксально-префиксальные способы. Для определения степени сфор-

мированности навыков словообразования подбираются задания на образование:

— уменьшительных существительных мужского рода (*ремешок, коврик, дубок*), женского рода (*лопатка, лужица*), среднего рода (*окошко, окошечко, пальтишко, платьице*);

— существительных с суффиксами деятеля: -ник, -щик, -тель, -ист (*дворник, чистильщик, учитель, строитель, пианист, футболист*);

— существительных с суффиксами вместилища: -ник, -ниц (*чайник, кофейник; мыльница, перечница*);

— приставочных глаголов со значением законченности, направленности, удаленности, продолжительности действия (*перепрыгнул, обогнул, отбежал, обежал; лил — вылил — полил — налил — перелил — недолил — подлил — слил*);

— прилагательных: притяжательных с суффиксами «j» (*лисья, волчья*), «-ин» (*мамин, Вовин*); с суффиксами, обозначающими предметную отнесенность: -ов, -ев, -енн, -ичн, -н (*гороховый, клубничный, вишневый, деревянный, железный*); с суффиксами, выражающими характерологическую отнесенность: *чив-, -лив-* (*молчаливый, улыбчивый, хвастливый*).

При этом детям предлагалось объяснить значение вновь образованных слов, опираясь на имеющиеся навыки морфологического анализа.

1. В процессе обследования используют интересные для ребенка фрагменты игр. Ситуации создаются таким образом, чтобы повысить речевую активность ребенка, снять его стеснительность, вызвать желание лучше ответить. Логопед комментирует ситуацию, подсказывает детям реакцию на происходящее (удивился, обрадовался), предлагает различные манипуляции с предметами. Проявляет максимум творческой изобретательности.

Например, во время экскурсии на «скотный двор» детям предлагают назвать домашних животных и птиц; детенышам — найти своих мам и пап, определить, кто как кричит, когда зовут их в свое жилище. Примерный лексический материал, предлагаемый детям:

Собака — щенок — щенята
Свинья — поросенок — поросята
Коза — козленок — козлята
Лошадь — жеребенок — жеребята

Корова — теленок — телята
Овца — ягненок — ягнята
Кошка — котенок — котята
Медведь — медвежонок — медвежата
Волк — волчонок — волчата
Лиса — лисенок — лисята
Ежик — ежонок — ежата
Белка — бельчонок — бельчата
Заяц — зайчонок — зайчата
Курица — цыпленок — цыплята
Орел — орленок — орлята
Ворона — вороненок — воронята
Кукушка — кукушонок — кукушата
Утка — утенок — утята
Гусь — гусенок — гусята
Воробей — воробышек — воробышки

Кто как кричит?

Корова — мычит	лошадь — ржет
Коза — блеет	змея — шипит
Кошка — мяукает	кукушка — кукует
Собака — лает	воробей — чирикает
Соловей — поет	гусь — гогочет
Лягушка — квакает	свинья — хрюкает
Утка — крякает	медведь — рычит
Волк — воет	жук — жужжит
Мышь — пищит	

2. Оформляется «поле чудес», на котором наклеены картинки с жилищами животных и птиц.

Вращая стрелку, ребенок называет вид жилища и кто там живет. Например, это конура. Там живет собака. Это дупло. В нем живет белка и т. д. Одновременно проверяют, как ребенок образует притяжательные прилагательные, отвечая на

вопрос: лиса живет в норе, значит, нора чья? — лисья; медведь спит в берлоге, берлога чья? — медвежья.

Игра «Путаница». Звери, птицы, насекомые разбрелись кто куда и заняли «чужие квартиры». Они должны покинуть их, а передвигаются все по-разному: заяц скачет, змея ползает, рыба плавает, бабочка порхает, пчела летает. Для понимания обобщающего значения слова задаются вопросы: «А кто, кроме пчелы, летает?»; «Кто ползает, скачет, плавает?». Показывая разных животных и птиц, дети называют части их тела: *туловище, клюв, лапы, хвост, морда, клыки, копыта, рога, грива, шерсть, пасть и т. д.*

В игре «Что забыл нарисовать художник?» ребята по контурному очертанию определяют ненарисованные части тела. Например, у слона нет *хобота*; у орла — *клюва*; у петуха — *гребня, шпор*; у коня — *гривы* и т. д.

В ответах на вопрос: «Что должен рисовать художник?» — употребляется категория притяжательных прилагательных. Художник должен нарисовать куриные лапы, собачью морду, беличий хвост, заячьи уши и т. д.

При обследовании правильности употребления существительных с уменьшительно-ласкательным и увеличительным значением для детей организуют игра «Гулливер в стране лилипутов». Оборудуют макет города, где дома, мебель, одежда, посуда, окружающие предметы представлены в уменьшенном виде. Гулливер (ребенок), заглядывая в каждый домик, открывая дверцу, называет то, что видит в комнате: кроватку, столик, стульчик, вазочку, коврик, диванчик, табуреточку. Открыв шкафчик, он достает одежду и обувь и удивляется тому, какая она крошечная: платьице с маленьким воротничком и пуговичками; пальтишко с вышитыми карманчиками; шарфик, ремешок, брючки, шортики, колготки, носочки, гольфики, сарафанчик, халатик, фартучек, кофточка, юбочка, костюмчик, сапожки, валеночки, туфельки, ботики, ботиночки со шнурочками.

Гуляя по игрушечной улице, Гулливер рассматривает домики, дорожки, лесенки, заборчики, крылечки. Рядом — рощица, в которой растут деревца. На них птицы вьют гнездышки. Гулливер увидит скворушку, соловушку, воробышка, вороненка, кукушонка. Рядом в лужице квакают лягушата.

Как только Гулливер попадает в страну великанов, все сразу изменяется: он чувствует себя слабым и беспомощным, так как у великанов огромные ручищи, ножищи, глазищи, носищи, сапожищи, громкий голосище, а живут они в большущих домищах.

Третий вариант — путешествие в волшебный Изумрудный город. Там есть улицы:

— Строительная — где продаются разные материалы (алюминий, бумага, войлок, вата, дерево, картон кожа, железо, солома, кирпич, камень, металл, песок, резина, чугун, сталь, цемент; металлическая дверь, железная труба, кирпичная перегородка, деревянная лестница, чугунная печка и т. д.), предметы, сделанные из этих материалов для возведения домов и инструменты. Организуется диалог: логопед спрашивает, как называется предъявляемый материал, что из него делают, какой предмет получился. Например, это кирпич, из кирпича строят дом, дом кирпичный;

— Ювелирная — там расположились магазины с украшениями из золота, серебра, алмазов, изумрудов;

— Молодежная с Домом моды для детской и взрослой одежды. Модели сшиты из разных тканей (ситец, бархат, драп, кожа, нейлон, фланель, мех, сатин, сукно, шерсть, кружево, тюль, трикотаж, шелк);

— Чайная с красивыми витринами, в которых расставлена разнообразная посуда из стекла, хрусталя, фарфора, глины, керамики;

— Фруктово-ягодная с вкусными сладкими садовыми плодами и ягодами (груша, яблоко, виноград, слива, малина, крыжовник, вишня, смородина, арбуз, дыня, ананас, лимон, апельсин, мандарин и т. д.);

— Витаминно-овощная с крупными спелыми, выросшими на грядках помидорами, огурцами, баклажанами, картофелем, репой, свеклой, морковью, капустой (цветной и белокочанной), редиской, петрушкой, укропом, хреном, горохом, фасолью, луком;

Отдельная аллея — только для сладкоежек: клумбы из зефира, скамеечки из шоколада, дорожки из леденцов, фонтаны из крема, бассейны из сливок, ручьи из молока, тропинки из вафель, домики из мармелада, окна из бисквита и т. д.

Гуляют дети по волшебным улицам, делают покупки в магазинах и рассказывают, что купили, как называются вещи, из какого сделаны материала.

Четвертый вариант — путешествие в Дом дружбы. Там живут слова, которые подружились и объединились в одну семью. Например, зубы чисти — зубочистка; кофе мелет — кофемолка; сам катает — самокат; сам летает — самолет; овощи режет — овощерезка; кофе варит — кофеварка. В Доме дружбы много этажей, он многоэтажный, слова разместились на разных этажах:

на первом — паровоз, теплоход, пароход, тепловоз, полотер, пылесос, пешеход, вездеход, самоходка;

на втором — пчеловод, сталевар, книголюб, трубочист, лесовод, лесовоз, лесоруб, рыболов, свинопас, бензовоз;

на третьем — самосвал, ледокол, сенокос;

на четвертом — мышеловка, телогрейка, сороконожка, сладкоежка, мясорубка, землеройка, листопад, звездопад, звездочет;

на пятом — снегоочиститель, соковыжималка, трубоукладчик;

на шестом — первоклассник, второклассник, старшеклассник;

на седьмом — светловолосый, длинноволосый, длинноногий, черноволосый;

на восьмом — одноэтажный, пятиэтажный, трехэтажный.

Игра на внимание: названия жильцов каждого этажа ребенок проговаривает и запоминает. Логопед выбирает одну из картинок, тот находит ее и ставит на место. Затем по памяти воспроизводит те слова, которые «исчезали из дома». После этого логопед называет предложения с пропущенным словом, ребенок, подбирая нужную по смыслу картинку, заканчивает фразу. Например: на пасеке работает (пчеловод); около светофора остановились (пешеходы); в автопарке много умных машин (самосвалы, вездеходы, бензовозы).

Обследование грамматического строя языка

Для обследования этого компонента языка ставится цель выяснить:

— как ребенок понимает и употребляет в речи предлоги: в, на, из, за, под, из-за, из-под, между, около, над;

— как употребляет существительные родительного падежа множественного числа (*петель, яблок, блюдец*);

— как образовывает сравнительную степень прилагательных:

а) простым (синтетическим) способом при помощи суффиксов (ее-ей), особенно с чередованием согласных (*высокий — выше, дорогой — дороже, резкий — резче, простой — проще, сухой — суше*);

б) супплетивным способом (лучше, хуже);

— как согласовывает в роде, числе, падеже прилагательные с существительными;

— как образует множественное число существительных с непродуктивными окончаниями (*листья, жеребята*);

— как пользуется глагольными формами:

а) разноспрягаемыми глаголами (*бежать, хотеть*);

б) спрягаемыми глаголами с особыми окончаниями в личных формах (*есть, ешь, дать, дашь*);

в) настоящего, прошедшего времени, повелительного наклонения с чередующимися звуками (*ездить, жечь, стричь*);

— как склоняет местоимения, числительные (*нет двух блюдец, нет пяти окон, нет трех ведер, нет моих пяти полотенец, нет твоих двух пальто*);

— как образовывает причастия (*читать — читающий*);

— какие виды предложений употребляет в самостоятельной речи;

— может ли восстановить нарушенный порядок слов в предложении;

— может ли слова, данные в исходной форме, но нужной последовательности, согласовать между собой;

— может ли из слов, данных в произвольном порядке и в исходной форме, составить предложения, согласуя правильно слова и их порядок в предложении.

При обследовании используют следующие задания:

— добавление в предложения слов, употребляемых в нужной грамматической форме;

— составление предложений по вопросам; составление предложений по демонстрации действий;

— составление предложений по картине, по серии картин;
— составление предложений по опорным словам;
— составление предложений по слову в заданной падежной форме.

Обследование связной речи

Обследование связной речи начинают с беседы. Беседа включает ряд вопросов, касающихся семьи, где живет ребенок, его взаимоотношений с товарищами в детском саду, участия в игровой деятельности и др. Для выявления навыков самостоятельной речи предлагается последовательно рассказать о каком-либо событии из жизни детского сада. Например, вспомнить и рассказать все по порядку: как проходит утро в детском саду (встает, умывается, причесывается, убирает постель, идет вместе с ребятами на зарядку и т. д.). В зависимости от застенчивости или общительности обследуемых детей такую беседу проводят в разное время: в начале или середине обследования. Если ребенок быстро осваивается в новой обстановке, охотно входит в контакт с логопедом, то сразу же начинается беседа по вышеперечисленным вопросам. Если же ребенок с трудом вступает в общение, замыкается в себе, не хочет ни о чем рассказывать, тогда логопед сразу предлагает ему «поиграть» с игрушками и картинками, а к намеченной беседе возвращается позже. К этому времени ребенок уже достаточно адаптируется к данной ситуации, и беседа логично вписывается в процесс обследования.

Сравнение предметов и составление рассказов-описаний

Для сравнения предметов, как правило, подбирают два предмета из одной тематической группы, которые имеют яркие отличительные признаки. Предлагая детям рассматривать и сравнивать предметы, сначала надо определить, чем они отличаются, так как для детей дошкольного возраста увидеть различие гораздо легче, чем найти признаки сходства. Затем дети должны назвать, чем похожи эти предметы, что

у них одинаковое (примерные пары игрушек для сравнения: троллейбус и трамвай, яблоко и лимон, кукла и Петрушка). После того как ребенок рассмотрел игрушку, предлагается рассказать о ней все, что он видит и знает, а чтобы направить его высказывание по определенному руслу, задается вопросный план. Например: *«Расскажи про эту куклу все: как ее зовут, какая она по размеру, из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове...»* Если у ребенка возникают трудности при ответе, он не может сразу рассказать про игрушку, повторяются еще раз вопросы или дается образец рассказа на примере другой игрушки.

Составление рассказа по картинке и серии картин

Предлагая картинку для рассказывания, необходимо стремиться к тому, чтобы ее содержание было доступно детям и связано с жизнью детского сада или с окружающей действительностью. Например, картинка «Мальчик и ваза». В процессе рассматривания задают вопросы в определенной последовательности для того, чтобы выявить ее смысловое содержание: Кто нарисован на картинке? Что мальчик делает? Что случилось с вазой? Если в процессе беседы выявляется, что содержание картинки понятно ребенку, ему предлагают самостоятельно составить рассказ по этой картинке.

Пересказ

Следующее задание при обследовании связной речи — пересказ прослушанного текста. При этом выявляют:
— насколько полно ребенок может воспроизвести литературный образец в устной речи;
— как понял ребенок содержание рассказа;
— как ребенок запомнил и передал последовательность изложения;
— каковы его речевые умения.

Подбирая текст для пересказа, следует ориентироваться на то, чтобы рассказ имел ясную и простую конструкцию, четко выраженные начало, середину и концовку. После чтения рассказа проводят беседу по его содержанию. Далее предлагают повторное слушание рассказа, и только после этого ребенку дают вопросный опорный план, ориентируясь на который тот должен пересказать текст.

Рассказы детей анализируют со следующих позиций:

— объем рассказа, пропуски членов предложения;

— наличие или отсутствие: сложных предложений, длительных пауз, поиска помощи у педагога, прямой речи, литературных оборотов.

Обследование звукопроизношения и фонематического слуха

Во время беседы с ребенком уже создается предварительное впечатление об особенностях произношения им звуков. Но для того чтобы иметь полную картину фонетической стороны речи, детям предлагали специальные задания для выявления правильности произношения всех фонетических групп звуков.

При этом проверяют, как ребенок произносит звук:

— изолированно;

— в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных);

— в словах (звук находится в разных позициях: в начале, середине, конце слова);

— в предложениях;

— в текстах.

При подборе лексического материала соблюдают следующие принципы:

— насыщенность лексического материала заданным звуком (*санки, сумка, носки, нос, квас; шапка, катушка, душ; чайник, бочка, ключ; щетка, каменщик, плащ*);

— разнообразие лексического материала (*ас-ска-асва, сова, миска, уксус; Соня стоит на мосту; Са-са-са — Соню кусает оса*);

— исключение дефектно произносимых звуков из предъявляемого речевого материала;

— включение в слова смешиваемых звуков (*Саша сушит сушки*);

— включение слов сложного слогового состава (*стекольщик вставляет стекла; часовщик, прищурив глаз, чинит часики для нас*);

— отдельное обследование мягких—твердых вариантов фонем.

При обследовании звукопроизношения используются следующие методические приемы:

— самостоятельное называние лексического материала;

— повторение слов вслед за логопедом;

— совместное и самостоятельное проговаривание слов и предложений.

Результаты обследования фиксируют характер нарушений звукопроизношения: замены звуков; пропуски звуков; антропофонический дефект (искажение произношения); смешение, нестойкое произношение звуков.

Обследование фонематического слуха проводят общепринятыми в логопедии приемами.

Обследование слоговой структуры и звуконаполняемости слов

Для выяснения степени овладения детьми слоговой структурой отбирают предметные и сюжетные картинки (65 картинок), обозначающие различные виды профессий и действий, связанных с ними. Звуковой состав разнообразный: разное количество слогов со стечением согласных, включающих в себя свистящие, шипящие, аффрикаты в сочетании со звуками ***ть, дь, к, кь, б*** и т. д. (*экскаваторщик работает на экскаваторе; телятница поит телят; хоккеисты играют в хоккей на хоккейном поле; птичница кормит птиц в птичнике* и т. д.).

Обследование включает как отраженное произнесение слов и их сочетаний, так и самостоятельное. Особое внимание при этом обращают на неоднократное воспроизведение слов и предложений в разном речевом контексте.

Изучение медицинской документации

Обследование здоровья детей с общим недоразвитием речи разными специалистами позволяет изучить особенности физического и нервно-психического их развития.

Проведенные исследования показывают, что в подавляющем большинстве случаев отклонения в речевом развитии сопровождаются нарушениями темпов физического, нервно-психического развития, выраженными функциональными отклонениями в соматическом статусе, быстрым формированием хронической патологии. В структуре отклонений в состоянии здоровья этих детей выявляют, прежде всего, заболевания нервной системы, лорорганов, патология органов брюшной полости, отклонения опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы, нарушения функций дыхания и т. д. Отдельные дети имеют три и более отклонений в состоянии здоровья.

В связи с выявленными стойкими отклонениями в здоровье детей встает вопрос о необходимости включения в комплексное воздействие медицинских методов оздоровления (физиотерапия, фитотерапия, массаж, гидромассаж, лечебная физкультура и др.), помогающих скорректировать все звенья патогенеза.

Сочетание логопедического, педагогического, медицинского воздействия позволяет значительно повысить эффективность коррекционного обучения. Комплекс реабилитационных мероприятий способствует не только положительной динамике в речевом плане, но и улучшению функциональной готовности детей к школе, их адаптации в новых условиях обучения.

Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. — М., 1999. — С. 108—134.

А.В. Ястребова

Содержание и приемы коррекционно-развивающего обучения детей с ОНР (1 класс)

Общую проблему при коррекционно-развивающем обучении первоклассников составляет своевременная и целенаправленная подготовка их к обучению грамоте. В связи с этим главной задачей начального этапа коррекционно-развивающего обучения является нормализация звуковой стороны речи. Это означает, что у детей, имеющих общее недоразвитие речи, необходимо сформировать:

— **полноценные фонематические процессы;**

— **представления о звуко-буквенном составе слова;**

— **навыки анализа и синтеза звуко-слогового состава слова**, а также **скорригировать дефекты произношения** (если таковые имеются).

На основании материалов обследования целесообразно составить перспективный план работы для каждой группы детей с ОНР, включающий: состав учащихся и краткую характеристику проявлений речевого дефекта; основное содержание и последовательность работы; примерные сроки каждого этапа. Он может быть представлен в виде схемы либо описания направлений работы и ее последовательности на каждом этапе.

Ниже приведен план-схема логопедических занятий с учащимися, страдающими общим недоразвитием речи. В данной схеме (табл. 1) предложено поэтапное планирование коррекционного обучения детей с ОНР.

Реализация содержания коррекционно-развивающего обучения на каждом из этапов возможна лишь при строгом учете индивидуальных проявлений речевой неполноценности у учащихся данной группы. Поэтому поэтапное планирование должно быть представлено перечнем конкретных тем

Таблица 1

Схема-план коррекционного обучения детей с ОНР

Этапы коррекционной работы	Содержание работы по преодолению отклонения речевого развития у детей	Грамматические термины, используемые на занятиях	Содержание коррекционной воспитательной работы
I ЭТАП Восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи	Формирование полноценных представлений о звуковом составе слова на базе развития фонематических процессов и навыков анализа и синтеза слого-звукового состава слова. Коррекция дефектов произношения	Звуки и буквы, гласные и согласные; слог; твердые и мягкие согласные; разделительный Ъ; Ъ, звонкие и глухие согласные; ударение; двойные согласные	Формирование навыков организации учебной работы. Развитие наблюдательности к языковым явлениям, развитие слухового внимания и памяти, самоконтроля, контрольных действий, способности к переключению
II ЭТАП Восполнение пробелов в развитии лексико-грамматических средств языка	1. Уточнение значений имеющихся у детей слов и дальнейшее обогащение словарного запаса как путем накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, так и за счет развития у детей умения активно пользоваться различными способами словообразования. 2. Уточнение, развитие и совершенствование грамматического оформления речи путем овладения детьми словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями предложений различных синтаксических конструкций. Совершенствование умения строить и перестраивать предложения адекватно замыслу	Состав слова: корень слова, однокоренные слова, окончание, приставка, суффикс; приставки и предлоги; сложные слова; род существительных и прилагательных, число, падеж. Число, время глаголов, безударные гласные	Формирование навыков организации учебной работы. Развитие наблюдательности к языковым явлениям, развитие слухового внимания и памяти, самоконтроля, контрольных действий, способности к переключению
III ЭТАП Восполнение пробелов в формировании связной речи	Развитие навыков построения связного высказывания: а) установлений логической последовательности, связности; б) отбор языковых средств для построения высказывания в тех или иных целях общения (доказательство, оценка и т. п.)	Предложения повествовательные, вопросительные, восклицательные; связь слов в предложении; предложения с однородными членами, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения; текст, тема, главная мысль	Формирование навыков организации учебной работы. Развитие наблюдательности к языковым явлениям, развитие слухового внимания и памяти, самоконтроля контрольных действий, способности к переключению

логопедических занятий, примерным количеством часов, необходимых для реализации каждой из них, и сроков их прохождения. Выбор тем коррекционных занятий предопределен основной задачей каждого этапа. Количество же часов, планируемых учителем-логопедом на отработку каждой из них, зависит от состава учащихся конкретной группы.

Организация, содержание и методы коррекции общего недоразвития речи у учащихся первых классов имеют ряд специфических особенностей.

Прежде всего, требуется такой подход к планированию коррекционного обучения, который бы в максимальной степени способствовал устранению речевого дефекта и общему развитию детей при минимальных затратах времени (количества логопедических занятий). Это необходимо для предупреждения как возможных вторичных последствий дефекта, так и нарастания педагогической запущенности.

Осуществить такой подход можно лишь опираясь на совокупность основных закономерностей и принципов построения учебного процесса, предлагаемых современной педагогикой, психологией, лингвистикой.

Все сказанное требует некоторых уточнений в вопросе о путях реализации данного условия во время коррекционного обучения детей с общим недоразвитием речи.

Первое уточнение сводится к тому, что одновременная работа над всеми компонентами речевой системы осуществляется при максимальной концентрации внимания учителя-логопеда (и учащихся) на основной задаче каждого из этапов, например формировании полноценных представлений (обобщений) о звуковом составе слова на первом этапе, о морфологическом составе — на втором, синтаксических обобщений — на третьем.

Второе уточнение разъясняет способ реализации такого подхода: восполнение пробелов в развитии других компонентов речевой системы (при общей подчиненности всей работы решению основной задачи этапа) ведется методом устного опережения. Иными словами, специфическое требование работы одновременно над всеми компонентами речи реализуется в процессе логопедических занятий методом устного опережения, т. е. создается база для дальнейшей целенаправленной работы при обязательной максимальной концентрации

внимания и усилий учителя-логопеда и детей на решении основной задачи каждого этапа.

I этап коррекционно-развивающего обучения

Основным содержанием логопедической работы на I этапе является восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи.

I этап коррекционно-развивающего обучения детей с ОНР продолжается с **16—18 сентября** по **1—3 марта**, что составляет примерно **50—60 занятий**. Для детей с выраженным ОНР число занятий может быть увеличено на 15—20.

Поскольку коррекционное обучение на первом этапе осуществляется преимущественно в процессе устной речи, при его планировании целесообразно выделить **10—12** подготовительных занятий. В этот период на логопедических занятиях уточняются речевые возможности детей, уровень сформированности языковых средств (произношение, словарь, грамматический строй, связная речь), определяется состояние коммуникативных умений и навыки осуществляется развитие и совершенствование психологических предпосылок к активной учебной деятельности (устойчивости внимания, способность к переключению), произвольность деятельности и общения.

Причем формирование этих свойств неразрывно связано с развитием основных учебных умений, прежде всего навыков и умений планировать и контролировать учебную работу, осуществлять ее по ориентирам (основным и вспомогательным).

В течение подготовительного периода ведется активная работа над уточнением и постановкой дефектных звуков и параллельно — над развитием и совершенствованием фонематических представлений. Эта работа, проводимая на основе анализа звучащей речи, занимает на логопедических занятиях центральное место. В процессе реализации данного учебного комплекса дети уточняют практические представления о предложении, слове, слоге, ударении, букве, звуке, гласном,

согласном. На первых занятиях термины используются только учителем-логопедом. За это время достаточно полно выявляются индивидуальные особенности и возможности учащихся группы, что позволяет учителю-логопеду определить оптимальное для каждого ребенка соотношение между предъявляемыми ему индивидуальными заданиями и фронтальной работой. Эти занятия имеют следующую структуру:

15 минут — *фронтальная часть занятий*, направленная на формирование фонематического слуха детей, привлечение их внимания к звуковой стороне речи (работа строится на правильно произносимых звуках) и на восполнение пробелов в формировании психологических предпосылок к полноценному обучению, развитии произвольного поведения;

5 минут — *подготовка артикуляционного аппарата* (комплекс упражнений определяется конкретным составом группы);

20 минут — *уточнение и постановка неправильно произносимых звуков* индивидуально и в подгруппах (2—3 человека) — в зависимости от этапа работы над звуком.

С первоклассниками, занимающимися по программе 1—4, можно по подобной структуре работать в течение первых 20-ти занятий с поправкой на режим работы этих классов.

На последующих занятиях I этапа осуществляется автоматизация поставленных в процессе фронтальных занятий звуков. Структура занятий определяется составом группы: при незначительном количестве в группе детей с дефектами произношения или при отсутствии последних большая часть времени отводится фронтальной работе, в ходе которой большая часть времени отводится фронтальной работе, в ходе которой формируются фонематические процессы и уточняются представления о звуко-слоговом составе слова. Кроме того, у детей, имеющих ОНР, **метод устного опережения** уточняются и активизируются имеющийся словарный запас и модели простых синтаксических конструкций.

Необходимость такого подхода обусловлена основным принципом коррекционно-развивающего обучения детей с ОНР — **одновременная работа над всеми компонентами речевой системы**. В связи с этим **метод устного опережения** в занятия I этапа избирательно включают элементы материала II и III этапов.

Фронтальная часть следующих **40—45** занятий складывается из работы по:

— развитию фонематических процессов;

— формированию навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слов с использованием изученных к этому времени в классе букв и отработанных терминов;

— закреплению звуко-буквенных связей;

— автоматизации поставленных звуков;

— формированию готовности к восприятию определенных орфограмм, правописание которых основано на полноценных представлениях о звуковом составе слова.

Содержание фронтальной части занятии I этапа реализуется в приведенной ниже последовательности:

Речь.
Предложение.
Слово
Деление слов на слоги
Ударение.
Согласные звуки
(и пройденные в классе буквы).
Твердые и мягкие согласные.
Звонкие и глухие согласные.
Звуки ***П*** и ***П'***. Буква ***П***.
Звуки ***Б*** и ***Б'***. Буква ***Б***.
Дифференциация ***Б—П*** (***Б'—П'***).
Звуки ***Т*** и ***Т'***. Буква ***Т***.
Звуки ***Д*** и ***Д'***. Буква ***Д***.
Дифференциация ***Т—Д*** (***Т'—Д'***).
Звуки ***К*** и ***К'***. Буква ***К***.
Звуки ***Г*** и ***Г'***. Буква ***Г***.
Дифференциация ***К—Г*** (***К'—Г'***).
Звуки ***С*** и ***С'***. Буква ***С***.
Звуки ***З*** и ***З'***. Буква ***З***.
Дифференциация ***С—З*** (***С'—З'***).
Звуки речи.
Гласные звуки
(и пройденные в классе буквы).
Звук ***Ш*** и буква ***Ш***.
Звук ***Ж*** и буква ***Ж***.
Дифференциация ***Ш—Ж***.
Дифференциация ***С—Ж***.
Дифференциация ***Ж—З***.
Звуки ***Р*** и ***Р'***. Буква ***Р***.
Звуки ***Л*** и ***Л'***. Буква ***Л***.
Дифференциация ***Р—Л*** (***Л'—Р'***).
Звук ***Ч*** и буква ***Ч***.
Дифференциация ***Ч—Т***.
Звук ***Щ*** и буква ***Щ***.
Дифференциация ***Щ—С***.
Дифференциация ***Щ—Ч***.
Звук ***Ц*** и буква ***Ц***.
Дифференциация ***Ц—С***.
Дифференциация ***Ц—Т***.
Дифференциация ***Ц—Ч***.

Данный вариант последовательности изучения тем на I этапе коррекционно-развивающего обучения школьников с ОНР является примерным и определяется конкретным составом группы, т. е. зависит от того, каков уровень сформированности звуковой стороны речи у детей.

По мере устранения нарушений звукопроизношения фронтальная работа занимает все больше времени, однако при этом она осуществляется при строго обязательном индивидуальном подходе к каждому ученику с учетом его психологических особенностей, степени выраженности речевого дефекта и отработанности каждого звука. Индивидуализация коррекционного обучения должна обязательно находить отражение в планировании каждого занятия.

При завершении I этапа коррекционно-развивающего обучения следует провести проверку усвоения учащимися содержания данного этапа.

К этому времени у учащихся должны быть:

— сформирована направленность внимания на звуковую сторону речи;

— восполнены основные пробелы в формировании фонематических процессов;

— уточнены первоначальные представления о звуко-буквенном, слоговом составе слова с учетом программных требований;

— поставлены и отдифференцированы все звуки;

— уточнены и активизированы имеющийся у детей словарный запас и конструкции простого предложения (с небольшим распространением);

— введены в активный словарь необходимые на данном этапе обучения слова-термины: *звук, слог, слияние, слово, гласные, согласные, твердые—мягкие согласные, звонкие—глухие согласные, предложение* и т. д.

Таким образом, в течение I этапа должны быть устранены дефекты произношения и различения оппозиционных звуков, упорядочены представления о звуковой стороне речи, сформированы навыки анализа и синтеза звуко-буквенного состава слова, что создает необходимые предпосылки для формирования и закрепления навыка правильного письма и чтения, развития языкового чутья, предупреждения общей и функциональной неграмотности.

Своеобразие занятий I этапа заключается в том, что реализация основной цели осуществляется в разнообразных формах. Это способствует активизации мыслительной и речевой деятельности ребенка. Таким образом, закладываются основы для более успешной реализации как I, так и III этапов,

так как дети учатся составлять словосочетания и пользоваться элементами связной речи.

Несмотря на то, что нормализации связной речи детей с ОНР отводится отдельный, III этап, основы формирования ее закладываются уже на I этапе. Здесь эта работа носит сугубо специфический характер. Она резко отличается от традиционных форм развития связной речи.

Поскольку глобальная задача коррекционного обучения детей с ОНР — создание предпосылок для успешной учебной деятельности в классе, то помимо нормализации фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка необходимо учить их пользоваться средствами языка в условиях учебной работы, т. е. уметь последовательно изложить суть задания, ответить на вопросы в точном соответствии с инструкцией или заданием по ходу учебной работы, используя усвоенную терминологию; составить развернутое связное высказывание о последовательности выполнения учебной работы и т. д.

Например, **при выполнении задания логопеда по дифференциации каких-либо звуков**, в процессе анализа звукового состава слова, варианты ответов могут быть такими:

1-й вариант (наиболее легкий):

—В слове *шум* три звука, один слог. Первый звук *Ш* — согласный, шипящий, твердый, глухой. Второй звук *У* — гласный. Третий звук *М* — согласный, твердый, звонкий.

2-й вариант (более сложный) при сравнении двух слов:

— В слове *кусать* третий звук *С* — согласный, свистящий, твердый, глухой; в слове *кушать* третий звук *Ш* — согласный, шипящий, твердый, глухой. Остальные звуки в этих словах одинаковые.

Только такая работа (в отличие от работы с картинкой или серией картинок) подготовит детей с ОНР к свободному учебному высказыванию в классе и, развивая навыки адекватного использования языковых средств, позволит предупредить возникновение функциональной неграмотности. Кроме того, в ходе активной работы по анализу языковых явлений и вербализации умственных действий формируются произвольность в общении и навыки произвольного поведения, что способствует развитию личности ребенка.

II этап коррекционно-развивающего обучения

На II этап коррекционной работы отводят обычно **35—45 занятий** (примерно с 4—5 марта по 3—4 ноября следующего учебного года), в зависимости от состава конкретной группы.

Основной задачей данного этапа является восполнение пробелов в развитии лексического запаса и грамматического строя речи. Содержание занятий этого этапа направлено на активную работу по:

— уточнению значений имеющихся у детей слов и дальнейшему обогащению словарного запаса как путем накопления новых слов, являющихся различными частями речи, так и за счет развития умения активно пользоваться различными способами словообразования;

— уточнению значений используемых синтаксических конструкций;

— дальнейшему развитию и совершенствованию грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций.

Реализация содержания II этапа коррекционного обучения осуществляется на фронтальных занятиях. Поскольку в течение I этапа в процессе работы по упорядочению представлений детей о звуковой стороне речи была создана основа для целенаправленного усвоения лексико-грамматических средств языка, **на II этапе главная задача заключается в формировании у детей полноценных представлений о морфемном составе слова и синонимии родного языка.** Иначе говоря, целью работы по восполнению пробелов в развитии лексико-грамматических средств языка у детей с ОНР является формирование предпосылок полноценного усвоения знаний о системности семантических полей, о парадигматических и синтагматических связях слов, о контекстуальных значениях слов.

В процессе работы над развитием морфологических обобщений у детей формируют умения и навыки образования слов

посредством различных аффиксов, а также активного и адекватного использования в их целях общения в разных учебных ситуациях.

Кроме того, на логопедических занятиях отрабатывают умение устанавливать связи между формой слова и его значением (единство смысла и функции).

Так как изучение морфемного состава слова не предусмотрено программой обучения учащихся I класса родному языку, то вся работа по формированию у детей первоначальных морфологических представлений осуществляется пропедевтически в чисто практическом плане, что и составляет специфику коррекционно-развивающего обучения учащихся I класса в условиях логопедического пункта при общеобразовательной школе.

Последовательность работы по восполнению лексических средств языка может быть такой:

— практическое овладение навыками образования слов при помощи суффиксов и адекватного их употребления;

— практическое овладение навыками образования слов при помощи приставок и адекватного их употребления;

— понятие о родственных словах (в практическом плане); о предлогах и способах их использования; дифференциации предлогов и приставок;

— овладение навыком подбора антонимов, синонимов и способов их употребления; понятие о многозначности слов.

Поскольку основной задачей коррекционно-развивающего обучения детей с ОНР на логопедическом пункте является формирование у них **предпосылок** к полноценному усвоению общеобразовательной программы по родному языку, то вся работа по восполнению пробелов в развитии лексических средств ведется не в контексте определенных тем (овощи, фрукты, домашние и дикие животные, сезонные явления и т. п.) — тематический принцип, а в русле формирования у детей **представлений о лексических, семантических полях, динамической структуризации слов**. Для учащихся первых классов это прежде всего семантические поля родственных (однокоренных) слов с выраженным ядром семантического поля.

Восполнение пробелов в области лексических средств следует увязывать с отработкой предложений различных

синтаксических конструкций. В процессе развития устной речи постоянно осуществляется работа по овладению моделями различных предложений. Наиболее эффективно и углубленно можно провести эту работу при прохождении темы: «Образование слов при помощи приставок», так как значение каждого вновь образованного посредством приставки слова уточняется прежде всего в словосочетании и предложении.

В процессе работы по формированию полноценных морфологических представлений должны быть **созданы предпосылки** к осознанному усвоению таких важнейших тем программы обучения русскому языку, как безударные гласные в корне; родовые, падежные окончания различных частей речи и т. д.

Поскольку одной из самых сложных грамматических категорий русского языка является ударение и именно оно — основа овладения правилами правописания безударных гласных, то отработка его является одним из основных направлений логопедической работы. При этом важно научить учащегося не только правильно ставить ударение в соответствии с орфоэпическими нормами, но и уметь на материале большого количества родственных слов анализировать, сопоставлять и выделять ударный слог.

Таким образом, суть логопедических упражнений сводится к подготовительной работе по формированию умений и навыков, необходимых для усвоения соответствующего программного материала и отсутствующих у детей с ОНР. Именно этим такие упражнения принципиально отличаются от заданий учителя.

В течение II этапа осуществляется активная работа по совершенствованию навыков полноценного чтения и письма.

Учащихся следует чаще упражнять в чтении различных слоговых таблиц со словами, имеющими различные грамматические формы (*сын, сына, к сыну, о сыне*); разными словами с одинаковыми окончаниями (*на кустах, на столах, на партах, в сумках, в тетрадях*); однокоренными словами (*земля, земляк, земляника, земляничное*); словами, образованными с помощью разных приставок от одного корня (*прилететь, отлететь, долететь, перелететь, улетать, залетать*); словами, имеющими одинаковые приставки, но

разные корни (*прилететь, прибежать, приехать, прискакать*).

После прочтения слова обязательно сопоставляют, выясняют их звуко-буквенный состав, сходство и различие, значения.

Перечисленные упражнения помогут учащимся лучше ориентироваться в составе слова, определять, какое значение придают слову те или иные морфемы, и тем самым не допускать ошибок на замену слова или его части, а в процессе чтения узнавать слова сразу и уметь группировать их между собой по лексико-грамматическим признакам.

Кроме того, полезно предлагать детям:

— выбирать из читаемого текста слова и словосочетания в соответствии с темой занятий;

— самостоятельно подбирать к ним слова, сочетающиеся по смыслу и отвечающие на вопросы *что делает? какой? кто—что?*

— подбирать к глаголам-синонимам, обозначающим действие, подходящие по смыслу существительные (*сделать, приготовить, изготовить — уроки, обед, лекарство, прическу, модель самолета, игрушку* и т. п.);

— к прилагательным-синонимам — подходящие по смыслу имена существительные (*мокрый, влажный, сырой — снег, дождь, плащ, сено, улица, белье, песок, человек, дерево, пол* и т. д.);

— вставлять в предложение наиболее подходящие по смыслу глаголы действия (*ученик ... ручку и ... слово*);

— ставить вопрос с опорой на глагол (*удивляться, прикасаться:* к кому? чему?).

При выполнении этих упражнений важно следить за тем, чтобы ученик не ограничивался приблизительной догадкой, а точно определял значение каждого слова.

Перечисленные упражнения, в зависимости от этапа работы, проводят на материале как отдельных слов и словосочетаний, так и предложений разной сложности, а также целого текста.

Таким образом, на II этапе коррекционно-развивающегося обучения формируется одно из важнейших качеств чтения — осознанность, которая складывается из ряда умений

и навыков: способности объяснять значения слов, употребляемых в тексте в прямом и переносном смысле, а также значения фраз, предложений. В силу этого работа по формированию полноценного навыка чтения обязательно должна проводиться на каждом занятии.

Что касается письменных работ, то основу их составляют различные задания, имеющие целью словосочетаний, предложений, текстов. Такого рода упражнения проводятся регулярно.

На логопедических занятиях II этапа коррекционно-развивающего обучения продолжается также работа над развитием связной речи. Отрабатываются различные виды высказываний, учебные диалоги, которые постепенно становятся все более развернутыми по сравнению с аналогичными на I этапе. Особое внимание уделяют формированию у детей способности к доказательствам, рассуждениям. Это, как уже отмечалось, имеет большое значение как для осуществления продуктивной деятельности ребенка в классе, так и для предупреждения **функциональной неграмотности**. Именно поэтому на логопедических занятиях нужно учить детей оречевлять производимые ими учебные действия и операции в различной форме.

Таким образом, **по истечении II этапа коррекционно-развивающего обучения учащиеся должны уметь:**

— ориентироваться в морфемном составе слова, т. е. определять, посредством каких частей слова, стоящих перед или после общей части родственных слов, образуются новые слова и как изменяются при этом их значения;

— активно пользоваться различными способами словообразования;

— правильно использовать новые слова в предложениях различных синтаксических конструкций (т. е. устанавливать связь между формой и значением);

— передавать суть выполняемых упражнений, последовательность производимых умственных действий в развернутом высказывании.

Иными словами, к концу II этапа коррекционного обучения у детей должны быть заложены основы лексической системности — усвоения смысловых связей слов, сначала значительно отличающихся друг от друга по семантике;

позже — между словами семантически близкими, отличающимися одним дифференциально-семантическим признаком.

На первых **4—5** занятиях учащиеся получают представление **о родственных словах**, упражняются в нахождении и подборе их, наблюдают **за словообразованием и словоизменением.**

III этап коррекционно-развивающего обучения

Поскольку целью логопедических занятий с детьми с ОНР является развитие полноценной речемыслительной деятельности, в ходе выполнения любого упражнения нужно не только формировать средства языка (произношение, словарь, фонематические процессы, грамматический строй), но и учить детей свободно, адекватно пользоваться ими в процессе общения.

Отрабатываются эти умения в процессе составления предложений и связных высказываний.

На I и II этапах эти навыки формировались в процессе работы над развитием полноценных представлений о звуковом и морфемном составе слова. Совершенствованию этих умений отводится III этап. **Основной целью III этапа является развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания:**

— программирование смысловой структуры высказывания;

— установление связности и последовательности его;

— отбор языковых средств, необходимых для построения высказывания в тех или иных целях общения (доказательство, рассуждение, передача содержания текста, сюжетной картинки).

Эти цели реализуют в определенной последовательности:

1. **Формирование практических представлений о тексте.** Развитие умений и навыков узнавания существенных признаков связного высказывания осуществляется в процессе

сравнения текста и набора слов; текста и набора предложений; текста и его различных искаженных вариантов (пропуск начала, середины, конца; добавление слов и предложений не по теме; отсутствие слов и предложений, раскрывающих основную тему, и т. п.).

2. **Развитие умений и навыков анализировать текст:**

— определять тему рассказа; основную мысль текста; последовательность и связность предложений в тексте;

— устанавливать смысловую зависимость между предложениями;

— составлять план связного высказывания.

3. **Развитие умений и навыков построения самостоятельного связного высказывания:**

— определять замысел высказывания; последовательность развертывания высказывания (план); связность предложений и смысловую зависимость между ними;

— отбирать языковые средства, адекватные замыслу высказывания;

— составлять план связного высказывания.

Формируя связную речь в условиях работы в классе, учитель отдает предпочтение ее репродуктивным формам (составление рассказа по картине, пересказ прочитанного и т. д.).

Для детей с ОНР этого недостаточно. Полноценная речевая деятельность предполагает владение коммуникативными умениями и навыками для реализации произвольного общения в условиях учебной работы. С этой целью на логопедических занятиях важно развивать у детей речевую активность (инициативную форму речи), т. е. не просто отвечать на вопросы (кратко или развернуто), что осуществляется практически на любом логопедическом занятии, а активно вести диалоги по учебной теме:

— самостоятельно формулировать и задавать вопросы, чтобы продолжать общение-диалог;

— сравнивать, обобщать и делать вывод;

— доказывать и рассуждать.

Как уже отмечалось, эти умения и навыки формировались и развивались в процессе коррекционно-развивающего обучения на первых двух этапах представленной системы. Поэтому

на III этапе задачи формирования у детей с ОНР речемыслительной деятельности в процессе дидактической коммуникации усложняются: совершенствуются умения и навыки осуществлять в процессе диалога такие высказывания, как сообщение, побуждение к действию, получение информации, обсуждение, обобщение, доказательство, рассуждение.

Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. — М., 1999. — С. 10—50.

Содержание логопедической работы с детьми при общем недоразвитии речи

Логопедическая работа с детьми первого—второго уровней речевого развития

За последнее время все большее значение приобретает проблема раннего выявления и коррекционного обучения дошкольников с речевой патологией. В работах Л.С. Выготского, Т.А. Власовой, Р.Е. Левиной, В.И. Лубовского, Н.Г. Морозовой, В.И. Селиверстова, Ю.Б. Разенковой, Е.А. Стребелевой Ю.Ф. Гаркуши и др. указывается на необходимость раннего начала коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, и использования сензитивного периода развития, так как каждый возраст ребенка обусловливает как текущую его деятельность, так и закладывает основы для его дальнейшего развития.

При определении методики коррекционно-воспитательного воздействия при общем недоразвитии речи ведущими являются положения о взаимосвязанном формировании фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка.

Развитие понимания речи, фонематического слуха, смысловых и звуковых дифференциаций выдвигается в качестве основных направлений в методике коррекционного воздействия. Наличие взаимосвязи между ними не исключает специфических задач для каждого из этапов логопедической работы.

Наряду с различными недостатками в развитии речи результаты обследования позволяют выявить имеющиеся у детей потенциальные возможности.

Сопоставляя эти данные с развитием речи в онтогенезе, с нормативными требованиями, представленными в Программе массового детского сада, определяются содержание

коррекционной работы на логопедических занятиях, методика их проведения в условиях специального детского сада.

В связи с этим выдвигаются задачи, предусматривающие развитие:

— понимания речи;
— лексико-грамматических структур;
— фонетического строя языка и слоговой структуры слов;
— фонематического слуха;
— формирования двусоставного предложения и предложения из нескольких слов;
— связной речи.

Остановимся на реализации каждой из указанных задач коррекционно-развивающего обучения.

Развитие понимания речи

Сначала ребенок учится понимать речь окружающих, связывать названия предметов и действий с конкретными звукосочетаниями и словами и только потом начинает говорить. Поэтому начальным, «пусковым» периодом является развитие у детей понимания речи. Причем при определении содержания речевого общения с детьми наиболее ранней, а следовательно, и наиболее простой и доступной для них является ситуационная речь (С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, А.М. Леушина). Ее доступность объясняется тем, что наглядная, конкретная ситуация значительно облегчает понимание речи детьми, называние окружающих предметов, производимых действий. В условиях наглядной ситуации ребенок, не знающий того или иного слова, может воспользоваться жестом, указывающим на предмет или действие, местоимением (эта, этот, такое и т. д.). При этом интонация и мимика логопеда также будут способствовать наиболее точному пониманию всех его вопросов, указаний, обращений.

В этот же период развития понимания речи в условиях наглядной ситуации полезно использовать для занятий многие режимные и игровые моменты: сборы на прогулку, подготовку к занятиям, уборку в кукольном уголке, дежурство по группе, приготовление к обеду, сну и т. д. Во всех указанных

конкретных ситуациях наглядным материалом, облегчающим понимание речи детей, служат одежда детей или кукол, раздаваемые для занятий необходимые предметы, пособия, приводимые в порядок игрушки, личные вещи детей и т. п. Начинать надо с обучения пониманию некоторых обращений в повелительной форме.

Пользуясь словами *покажи, положи, принеси, дай, отнеси, возьми* и т. п., можно научить ребенка понимать названия очень многих окружающих его предметов.

Постепенно фразы-обращения логопеда должны расширяться: «*Покажи, где красный карандаш, покажи, где большой резиновый мяч*» и т. п. Очень важно при этом неоднократно повторять упражнения в различных наглядных ситуациях так, чтобы ребенок мог достаточно точно понять значение слов и условия их употребления.

Весьма продуктивными оказываются занятия, проводимые логопедом в различные режимные моменты. Например, во время сборов на прогулку логопед приходит с детьми в раздевалку и, обращаясь к ним с фразами-инструкциями, регулирует весь процесс одевания. Например: «*Сначала снимите тапочки, теперь наденьте сапожки, потом нужно надеть пальто, теперь можно надеть шапку, повязать шарф, а теперь достаньте варежки*» и т. д.

Постепенно вопросы-обращения логопеда становятся более разнообразными, более сложными. Но дети пока еще отвечают только действиями. Например: «*Поднимите руки, кто уже надел сапожки*» или «*Покажите, кто уже надел шубку*» или «*завязал шарф*», «*Подойдите ко мне, кто уже полностью оделся*» и т. д.

Для закрепления усвоенных названий предметов и действий подобные занятия проводят изо дня в день. Для более полного успеха подключаются и воспитатели, которые проводят аналогичные занятия в группе, на прогулке и т. д.

Следует учить детей различать:

— действия, близкие по ситуации (*вяжет — шьет, купается — моется, спит — лежит, покупает — продает, несет — везет, прыгает — бежит, шьет — вышивает* и т. д.). Сначала дети отвечают показом соответствующей картинки, но постепенно начинают пытаться самостоятельно называть нужное слово, причем допускается любое, даже самое искаженное его

воспроизведение. Логопед же правильно повторяет данное слово вслед за ребенком;

— действия и признаки, противоположные по значению (*надень пальто — сними, налей — вылей, завяжи бант — развяжи, открой дверь — закрой; большой — маленький, толстый — тонкий, широкий — узкий, высокий — низкий*);

— действия, выраженные личными и возвратными глаголами (*купает — купается, моет — моется, одевает — одевается, катает — катается, причесывает — причесывается*).

Используя парные сюжетные картинки, дети учатся различать:

— действия, выраженные глаголами единственного и множественного числа (*плывет — плывут, поет — поют, пьет — пьют, идет — идут, спит — спят, ест — едят, висит — висят*);

— действия, выраженные глаголами прошедшего времени единственного числа мужского и женского рода: *Валя пел — Валя пела; Валя мыл — Валя мыла; Валя пил сок — Валя пила сок; Валя ел суп — Валя ела суп*;

— падежные формы (*где малыш надевает шубу; где малышу надевают шубу; где волк ловит зайца; где заяц ловит волка; где мама кормит дочку; где дочка кормит маму*);

— притяжательные местоимения (*дай маме карандаш, дай мамин карандаш*);

— пространственные отношения предметов, выраженные предлогами (*в, на, под, из, около*).

Развитие фонематического слуха

На игровых коррекционных занятиях детей учат сначала различать неречевые звуки и их направление: постукивание; похлопывание; шуршание бумаги; скрип двери; звуки бубна; звуки металлофона; звуки рояля; звуки гармошки и т. д.

Затем дети различают:

— существительные, названия которых отличаются одним звуком. Они показывают названные логопедом картинки: *мышка — миска; Машка — маска; дочка — точка; бочка — почка; киска — миска; крыша — крыса*;

— существительные, по звучанию отличающиеся несколькими звуками: *осел — козел; ослик — козлик; газон — вагон; змея — земля; воз — нос*;

— глаголы, сходные по звучанию: *кто катает — кто купает; кто купает — кто покупает; кого пасут — кого несут; кто стоит — кто строит; кто везет — кто несет*.

Далее, используя игровые ситуации «Укачивание куклы (а-а-а-а)», «Больное ушко (о-о-о-о)», «Эхо» (заблудились в лесу — ау), «Плаксивый малыш» (уа-уа), учат детей на слух различать эти звуковые комплексы среди других сочетаний.

Однословное предложение.
Предложение из аморфных слов-корней.
Первые формы слов

Учитывая у детей наличие речевого негативизма, необходимо с первых занятий установить положительный эмоциональный контакт с ребенком, расположить его к себе, вызвать желание общаться на доступном речевом уровне. Организуя интересные для него игровые ситуации, логопед стремится активизировать подражательную речевую деятельность в форме любых звуковых сочетаний.

На первоначальном этапе общения важно добиться от детей умения называть (в любом фонетическом оформлении):

— окружающих близких, родственников (*мама, папа, баба* и т. п.);

— имена детей (*Тата, Вава, Вова, Тома* и т. д.);

— приказания (*дай, иди, на*);

— крики животных и птиц (*гага, муму, куку, ав-ав, мяу*);

— звучащие игрушки (*бом-бом, динь-динь, ду-ду*).

В основе поэтапного формирования устной речи лежит обучение дошкольников составлению различных видов предложений. Виды предложений усложняются. Это усложнение синтаксического стереотипа опирается на закономерности развития фразовой речи у детей в норме (Н.С. Жукова).

Первым этапом обучения безречевых детей является усвоение ими однословных предложений, предложений из аморфных слов-корней. Закрепляются следующие модели предложений: обращение + повеление (*мама, ди — мама, иди; папа, да — папа, дай*). Далее в качестве опорного глагола-действия эффективно использовать глагол «спать» в форме повелительного наклонения. Оформляют «комнату»,

в центре которой находится кровать. «Дети — куклы» (их имена знакомы ребенку) располагаются вокруг кровати. Сначала логопед, а затем и дети поочередно отдают приказания каждой из кукол, например: *Тата, спи.* Далее следует демонстрация соответствующих действий.

На последующих занятиях отрабатывают модель предложения типа: кто? что делает? что? При этом в качестве опорного действия используют глагол «мыть». Дети, обращаясь к разным куклам, дают задания типа: *Вова, мой руки (ноги, щеки, нос, глаза).* Логопед с помощью действующего лица выполняет названные действия. Далее детей учат слушать и слышать вопрос, соотносить его с глаголом, правильно на него отвечать. Дают образец ответа: Вова, спи. Что **делает** Вова? Вова **спит.**

Формирование словарного запаса

Уточнение и расширение словарного запаса проводится с опорой на тематические циклы: «Игрушки», «Продукты питания», «Одежда», «Дом», «Мебель», «Транспорт», «Овощи и фрукты» и т. д. Закрепляется умение детей называть:

— имена друзей, кукол, окружающих взрослых (в первую очередь двухсложные слова с ударением на первом слоге: *Катя, Толя, Нина, Валя*);

— односложные слова типа: *кот, нос, мяч, стул, рот, дом, мак, лоб, таз, лапа, киса*;

— двусложные слова с ударением на первом слоге (*санки, шуба, муха, уха, каша, ноги*), на втором (*рука, лиса, коза, нога, шары, грибы, пила*);

— трехсложные слова с ударением на втором слоге (*собака, ворона, машина, лопата*), на первом (*кубики, яблоки, мячики*), на последнем (*голова, пароход, молоко, самолет, телефон*).

Широко используют прием наращивания к части слова одного и того же слога: дедуш-ка, бабуш-ка, доч-ка, мис-ка, ватруш-ка, боч-ка, подуш-ка, май-ка, мыш-ка, пуш-ка.

Усвоение первоначальных навыков словообразования предполагает различение на слух, а затем и самостоятельное

употребление в речи хорошо знакомых ребенку слов с уменьшительным значением (с суффиксом **«-ик»** —домик, лобик; с суффиксом **«к»** — ручка, ножка).

В связи с этим на логопедических занятиях детям предлагают сопоставлять на слух разное звучание названий одних и тех же предметов, отличающихся своим размером (*шар-ик, хвост-ик, рот-ик, шарф-ик, ковер — коврик, дом — домик; лапа — лапка, шуба — шубка, гора — горка, трава — травка, чашка — чашечка, ложка — ложечка, миска — мисочка*).

Учитывая, что практическое овладение значением слова не может быть осуществлено вне связной речи, детям следует давать упражнения, где они сами дополняли бы предложения, употребляя в зависимости от смысла обычную или ласкательную форму слова: «Лене завязали большой красный **бант**, а Леночке — маленький красненький **бантик.** Мама надела меховую **шубу**, а Танюша — маленькую меховую **шубку.** <...>

Используя специальные дидактические игры, детей можно учить различать действия, сходные по внешним признакам. Для этой цели, в первую очередь, следует подбирать те действия, которые легко демонстрируются: пришел — ушел; приносит — относит; наливает — выливает; открывает — закрывает и т. д.

При этом нужно наглядно показать, как изменяется значение слова, обозначающее действие, в связи с изменением звучания его начальной части (**подпрыгни — спрыгни — перепрыгни** — прыгает и т. д.).

Формирование грамматического строя языка

Упражнения по развитию понимания грамматических категорий создают базу для употребления этих форм в самостоятельной речи. Прежде всего необходимо научить детей устанавливать связи между предметом и его действием. Поэтому сначала закрепляют навыки употребления глаголов повелительного наклонения и их преобразования в глаголы 3-го лица единственного числа настоящего времени. Затем формируются навыки практического употребления в речи:

— категории числа существительных;

— категории глаголов;
— категории падежа.

Последовательность употребления падежных конструкций ориентирована на закономерности их усвоения при нормальном речевом развитии (винительный падеж, родительный, дательный, творительный, предложный). На этом этапе обучения можно постепенно переходить к формированию умений слышать, узнавать и называть предлог во фразах, используя прием грамматического сопоставления (*мяч лежит столе* — мяч лежит на столе; *кот сидит столом* — кот сидит под столом). Важно как можно больше давать ребенку одни и те же слова в разнообразных сочетаниях, закреплять обобщающее значение слов (На чем еще может лежать мяч?).

Основное содержание логопедических занятий по развитию связной речи включает упражнения в употреблении различных структур предложений. Постепенное возрастание их сложности опирается на закономерности развития фразовой речи у детей в норме. Формирование навыков составления двух-, а затем трехсловных предложений становится возможным при определенном объеме понимания речи: «Кто? Что делает? Кто? Что делает? Что?»

Используя демонстрацию действий, сюжетные картинки, фланелеграф, дети учатся слушать вопросы, соотносить их с окончаниями глаголов, составлять предложения. В качестве действующих лиц могут выступать куклы, любимые персонажи, сами дети. Прежде всего в предложения включаются действия, которые хорошо знакомы, часто встречаются в повседневной ситуации. Примерный набор предложений:

Кто?	Мама Папа Дедушка Бабушка	Что делает?	читает, пишет, спит, сидит, стоит

Кто?	Собака Кошка	Что делает?	спит, сидит прыгает, лежит, ест, пьет, бежит

Приведем фрагмент занятия по закреплению навыков составления предложений по вопросам КТО? ЧТО ДЕЛАЕТ?

Действующие лица: заяц и волк.

Звучит музыка из мультфильма «Ну, погоди!» Вбегает Заяц, а за ним гонится Волк. Заяц спрятался. Дети зовут его: «Заяц!» то громко, то протяжно и тихо, то быстро. Появляются ушки Зайца, и дети отвечают на вопрос: «Кто это?» — *Это Заяц*. Логопед спрашивает: «Почему Заяц прячется?» (он боится Волка.) Волк просит прощения: «Я больше не буду тебя обижать, буду дружить с тобой и повторять все твои движения». Заяц выходит из укрытия и здоровается с Волком и всеми детьми.

Дети придумывают разные задания зайцу (*Стой! Сиди! Спи! Лежи! Прыгай!* И т. д.). Заяц стоит (сидит, спит, лежит, прыгает, ест, пьет и т. д.)

Логопед предлагает составить предложение про зайца и волка.

Кто? Что делает?

Заяц ест, бежит, хлопает в ладоши, смеется, поет, прыгает.

Волк сидит, рычит, спит, воет.

<...> В качестве поощрения дети получают картинки с изображением волка и зайца, которые затем наклеивают в тетради.

Эффективным приемом при составлении предложений является подбор однородных подлежащих и дополнений к сказуемым:

Сидит Стоит Бежит	Кто?	мама, папа, бабушка, дедушка, девочка, мальчик, собака

Читает Пишет Рисует	Что?	книгу, письмо, сок, самолет, куклу

На первоначальных этапах обучения большую роль играет активная помощь логопеда. Она выражается в совместном проговаривании предложений, в завершении ребенком предложений, начатых логопедом. Это способствует закреплению

навыков практического употребления определенных речевых конструкций.

Развивая у детей умение слушать, слышать и дифференцировать названия предметов и действий, необходимо научить их понимать обобщающее значение слов. С этой целью ребенку предъявляют сюжетные картинки, предлагают назвать всех, кто рисует, пишет, читает, поет, летит, бежит и т. д. Следует постоянно вызывать интерес к подобным занятиям. Для этой цели можно, например, использовать такой игровой прием, как «путаница», когда ребенок должен исправить ошибку в предложении, названном логопедом. Например: кошка пишет, собака летит, корова рисует, лошадь поет, бабочка идет, рыба летит и т. д.

Следующая задача — расширение объема предложений. Следует предлагать в качестве зрительной опоры предметные картинки, используя которые ребенок заканчивает предложения. Например: *мальчик рисует дом (гриб, самолет, машину).*

Постепенно количество слов в предложении увеличивают: «Мальчик рисует дом, гриб, самолет»; «Девочка рисует кошку, собаку, птичку». Повышают требовательность к правильности их грамматического оформления. Для развития слухового восприятия используют сюжетные картинки с изображением одинаковых действий, выполняемых одним и несколькими лицами (птичка летит, птицы летят; девочка поет, дети поют). Сначала предлагается упражнение на развитие слухового внимания, когда ребенок должен определить: о ком говорят («плывут — плывет, летит — летят, поет — поют, идет — идут»). Внимание детей обращается на разное звучание вопросов: «Рыба что делает? — плывет. Рыбы что делают? — плывут».

Далее дети составляют предложения с опорой на заданные вопросы: «Бабочка летит — бабочки летят. Машина едет — машины едут. Мальчик плывет — дети плывут. Пароход плывет — пароходы плывут».

Проиллюстрируем это фрагментами занятий: на закрепление практических навыков употребления категории числа существительных.

Первый вариант

Дети достают из игрушечного ящика по одной картинке, на которой изображена половина предмета. Затем они должны

найти вторую половину, соединив картинки, называют слово: *это шар* (*гриб, кукла, машина, кубик, слон* и т. д.) Играет тихая музыка, дети гуляют по группе. Как только услышат громкую музыку — находят игрушки, соответствующие этим картинкам. Игрушки выставляются на столе.

Игра «Кто самый внимательный?»

В музыкальной гостиной «выросло волшебное дерево». Дети идут им любоваться. Оказывается, что на этом дереве «растут» картинки. Надо отобрать те, на которых нарисовано несколько предметов. Карточки подбираются парами к игрушкам на столе. Логопед обращает внимание детей на то, как по-разному называются одни и те же предметы, если они в разном количестве: *шар — шары; кот — коты; слон — слоны; гриб — грибы*. Дети произносят эти слова хором и индивидуально, выделяя интонационно их окончания.

Второй вариант

Игра «Удачная рыбалка»

Дети приходят к импровизированному озеру, выбирают рыболова. Он забрасывает удочку с магнитом и достает картинку. Если на ней нарисован один предмет — кладет картинку в первую корзинку, если много предметов — во вторую. Дети поочередно подходят к корзинкам, достают из каждой из них по одной картинке, показывают всем и называют: *У меня стол и лампы; У меня коты и сумка; У меня ручка и грибы* и т. д.

Третий вариант

Прибегает мышонок Клякса. Он дарит детям конверты. В каждом конверте — карточка, на которой нарисована игрушка, и вырезанные из бумаги силуэты игрушек. Ребенок должен на большую карточку наклеить несколько силуэтов таких же игрушек: *машина — машины, самолет — самолеты, пароход — пароходы, лодка — лодки* и т. д. и назвать их. Оформленные карточки дети берут домой.

Четвертый вариант

Логопед предлагает внимательно послушать слова, которые он произнесет. Если называется один предмет — дети молчат, если несколько — хлопают в ладоши. Надо эти слова запомнить, а потом найти в группе соответствующие игрушки (*бабочка — бабочки, пирамида — пирамиды, шкаф — шкафы, стол — столы, ваза — вазы*).

Пятый вариант

Ведущий расставляет в разных местах группы предметы в одном или нескольких количествах. Логопед называет их. А дети должны быстро найти, назвать их и поставить на стол (*барабан, бубны, металлофон, дудки, телефоны, карандаши, ручки* и т. д.). <...>

Проиллюстрируем это фрагментами занятий на закрепление навыков практического употребления категории числа глаголов.

Первый вариант

Дети приходят в волшебный лес и видят два теремка: в одном живет много птиц, зверей, рыб, а в другом — каждой особи — по одной. Дети приглашают всех жильцов погулять и рассказывают, кто живет в теремках: *рыба — рыбы; змея — змеи; ворона — вороны; бабочка — бабочки; заяц — зайцы; кошка — кошки.*

Затем дети отвечают на вопросы логопеда о том, кто как передвигается, имитируя действия: *рыба плавает; ворон (бабочка) летает; змея ползает; заяц прыгает* и т. д.

Логопед обращает внимание детей на то, как задаются вопросы в зависимости от того, сколько персонажей выполняют (один или много). Например:

Рыба — Что делает. — Плывет;

Рыбы — Что делают? — Плывут.

Дети повторяют названия действий, акцентируя внимание на разнице в окончаниях. Аналогично проговаривают другие действия.

Второй вариант

Выбираются трое ведущих. Один из детей дает задание первому ведущему: «Вова, иди». Составляется предложение по вопросам К т о э т о? Ч т о д е л а е т? (*Вова идет.*) Двое других ведущих повторяют Вовины действия. Про них спрашивают по-другому: К т о? Ч т о д е л а ю т? (*Лена и Таня. Они идут.*) Серия заданий разнообразная: Леня, сядь! Вова, спи.

Лена, Таня, встаньте! Лена и Таня, спите.

По следам выполненных действий с ориентировкой на разные вопросы дети по-разному отвечают: *Лена сидит. Таня и Лена сидят. Вова спит. Таня и Лена спят.*

Третий вариант

Детям раздают две сюжетные картинки, на которых одни и те же действия выполняются одной и несколькими персонами. Логопед называет только действия — «летят», «бежит», «спят», «ест», «рисуют», а дети должны поднять, а затем назвать нужную картинку Далее дети встают в круг. Первый ребенок, бросая другому мяч, называет одно животное и выполняемое им действие. Другой ребенок, поймав мяч, говорит про этих животных, если их много. Например: *жук летит — жуки летят; кузнечик скачет — кузнечики скачут* и т. д.

Составление предложений по вопросам: К т о? Ч т о д е л а е т?

Первый вариант

В группе появляются друзья — Заяц и Волк. Они приносят подарки детям. Те с закрытыми глазами определяют по вкусу овощи, фрукты. Продукты питания и напитки. Угадав, они называют продукты, которые пробовали. Например: *Это сок (молоко, чай, кофе, вода, яблоко, банан, огурец, помидор, лук, хлеб, творог, сыр).*

Логопед вместе с детьми имитирует движения, соответствующие действиям «ест» и «пьет». Заяц и Волк разбирают разные продукты питания: заяц — напитки, а волк — еду. Дети должны догадаться и назвать, кто из зверей ест, а кто — пьет. Заяц и Волк приглашают себе помощников. Один из них показывает, как он ест, другой — как он пьет. Дети составляют предложения по вопросам: Кто? Что делает?

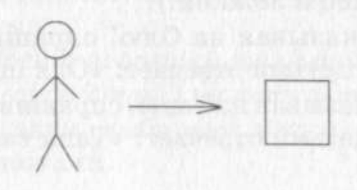
Вова ест суп, кашу, котлеты, варенье, картофель, печенье, сосиски, яблоко, апельсин.

Таня пьет сок, молоко, кефир, чай, компот, кисель, морс.

Логопед: «Вспомните, что вы пробовали из еды и питья».

Второй вариант

Дети ищут соответствующие картинки и подставляют их в схему.



Логопед фиксирует внимание детей на том, что каждому поставленному вопросу соответствует символ в схеме предложений. Вызванный ребенок отвечает на вопросы, показывает указкой соответствующую картинку на схеме.

Третий вариант

Почтальон Печкин раздает детям письма, в которых карточки со схемами предложений. Дети самостоятельно составляют предложения по вопросам: К т о? Ч т о д е л а е т? Ч т о? (Бабушка пьет молоко. Дедушка ест хлеб.)

Четвертый вариант

Дети подходят к столу логопеда. Девочки выбирают продукты, которые можно есть, а мальчики — то, что можно пить. Дети съедают и выпивают то, что они взяли с подноса, и рассказывают о своих действиях. После усвоения детьми навыков пользования двух-, трехсловными предложениями логопедическая работа должна быть направлена на то, чтобы научить их составлять предложения из 3, 4, 5 слов. При этом важно, чтобы дети умели оформлять связь между словами, используя «главенствующие» окончания с нормативным их фонетическим оформлением. Ориентируясь на естественный процесс усвоения падежных форм в онтогенезе, детям предлагается следующая последовательность употребления падежных конструкций: винительный, дательный, творительный.

Проиллюстрируем это фрагментами занятий по составлению предложений по вопросам: К т о? Ч т о д е л а е т? Ч т о? К т о?

Первый вариант

Звучит волшебная музыка. Ребята заходят в группу и садятся за столы. Открывается ширма, за ней — интерьер сказочной комнаты.

Логопед: «Ребята, мы попали в гости к двум сказочным девочкам — Оле и Тане. Они такие добрые, что помогают всем людям». (Кукла Оля сидит с иголкой и тканью в руках, а Таня — с кастрюлей и ложкой.)

Логопед, показывая на Олю, спрашивает: «Что делает Оля?» Вместе с детьми отвечает: «Оля шьет».

Логопед, показывая на Таню, спрашивает: «Что делает Таня?» Вместе с детьми отвечает: «Таня варит».

Логопед уточняет, почему дети решили, что Оля шьет, а Таня варит.

Второй вариант

Вывешивают гирлянду, на которой прикреплены картинки с изображением того, что может варить Таня, а что шить Оля (каша, лапша, платье, юбка и т. д.).

Дети снимают картинки с учетом того, что подходит к действиям «шьет» и «варит», называют их и отдают Оле и Тане.

Логопед выставляет на доску схему предложения.

Логопед: Кто? Что делает?

Дети: Оля шьет. Таня варит.

Третий вариант

Логопед добавляет новые картинки в схему, задавая вопросы:

«Кому шьет Оля юбку?» «Кому еще можно шить юбку?» (Маме, Тане, бабушке.)

Дети проговаривают все предложения. Составляют полное предложение: *Оля шьет юбку Тане.*

Четвертый вариант

Логопед и дети по очереди меняют картинки в схеме и проговаривают новые предложения.

Оля шьет брюки Тане.

Оля шьет фартук Тане. Оля шьет шорты Тане.

Особое внимание при проговаривании уделяется выделению окончания «е».

Потом дети меняют местами картинки с изображением действующих лиц и действий. <...>

Предлагаем следующие фрагменты занятия по составлению предложений по вопросам: К т о? Ч т о д е л а е т? Ч т о? Ч е м?

Первый вариант

В кабинет стучится бабушка Загадушка. Она загадывает загадки.

Неуклюжий, косолапый, живет в берлоге, сосет лапу. (Медведь.)

По деревьям скок-скок и орешки щелк-щелк. (Белка.)

Хитрая, рыжая, пушистая, кур таскает. (Лиса.)

Дети, отгадав загадки, выбирают маски и становятся на время этими персонажами.

Логопед рассказывает, что звери живут все вместе, дружно, каждый занимается своим делом. Он предлагает угадать, какие орудия труда нужны медведю (он рубит дрова), белке (она подметает пол), лисе (она режет мясо). Ведущий раздает каждому действующему лицу его орудие труда. Те демонстрируют соответствующие действия. Логопед уточняет, как правильно надо отвечать на вопросы.

Это топор. Медведь рубит дрова (чем?) топором.

Это веник. Белка подметает пол (чем?) веником.

Это нож. Лиса режет мясо (чем?) ножом.

Ответы проговариваются хором и индивидуально.

Второй вариант

Играет тихая музыка. Дети медленно ходят по группе и останавливаются перед предметами, которые можно резать ножом (*хлеб, сыр, колбаса, студень, запеканка*), рубить топором (*кость, дерево, полено, пень*), подметать веником (*мусор, бумажки, пыль*).

Они называют эти предметы, а затем — действия с ними.

Третий вариант

Игра «Шаловливый ветер». Вышли дети на полянку. Поднялся сильный ветер и разбросал карточки синего и красного цвета. Каждый ребенок отбирает по одной карточке двух цветов (на одной нарисован персонаж, на другой — орудие труда). Предлагается придумать предложения по вопросам: Кто? Что делает? Что? Чем? Например: на карточках изображены — мальчик и мел; девочка и карандаш; дедушка и уголек. Примерные предложения: *Мальчик пишет буквы мелом. Девочка рисует шар карандашом. Дедушка чертит дом угольком.* В конце занятия детям отдают карандаш, мел, уголек, а дома они составляют предложения, используя эти слова.

Обязательным условием для закрепления навыков составления предложений из 4—5 слов является умение детей адекватно воспринимать предлагаемые вопросы. Следует помогать детям усваивать порядок слов в предложении, при этом контролировать правильность употребления грамматических конструкций. Легче усваивать однородность падежа, если на определенном этапе вопрос начинается с одного и того же слова: «Что рисует малыш? Что ест мама? Что лепит девочка? Что еще можно лепить?»

Формирование связной речи

Умение составлять предложения по картине, демонстрации действий позволяет перейти к составлению коротких рассказов. Обучение детей рассказыванию включает несколько направлений.

Составление рассказов по сюжетной картинке

При выборе картины важно учитывать следующие требования:

— ограниченное число действующих лиц;
— простая композиция;
— выраженная сюжетная линия;
— понятная детям мотивация поступков героев.

Сначала дети рассматривают картинку, отвечают на вопросы по ее содержанию. Далее логопед дает образец своего рассказа, который дети повторяют. Затем предлагают внимательно послушать вопросы, которые являются планом для самостоятельного рассказа по картине. Например: «Катя пошла в лес. Она взяла маленькую Машу. На пути была речка. Катя посадила Машу на спину и перенесла через речку».

Составление рассказов по серии картин

Обучая составлению рассказов по серии картин, необходимо подбирать сюжеты из повседневной, хорошо знакомой детям жизни. Сначала учить их определять причинно-следственные связи и правильно раскладывать картинки. Например: *дети играли в саду; пошел сильный дождь; дети убежали в домик.* Далее разыгрывается каждый эпизод сюжета: выбираются участники действия; одни изображают игру в саду, другие имитируют шум дождя. Логопед озвучивает фразу «пошел дождь» — играющие дети прячутся в домике. После такой демонстрации дети самостоятельно рассказывают эту историю. Чтобы закрепить навык последовательной передачи событий, можно предложить детям найти ошибку в рассказе логопеда, исправить ее и составить рассказ правильно. Например: «*Дети играли в саду. Дети убежали в домик. Пошел дождь*».

Закреплению навыков составления рассказа помогает использование фланелеграфа. Детям интересно самим придумывать сюжет, а затем о нем рассказывать. Предварительно

логопед задает наводящие вопросы: «Куда пойдут дети?»; «Какими именами назовем детей?»; «Подумайте, какие игрушки они захотят купить в магазине?».

Приведем примерные образцы рассказов.

«Алеша и Таня пришли в магазин. Алеша купил шары. Таня купила куклу. Дети довольные вернулись домой». Или: *«Мальчики пришли на речку купаться. Вова прыгнул и стал тонуть. Шарик бросился в воду и спас Вову».*

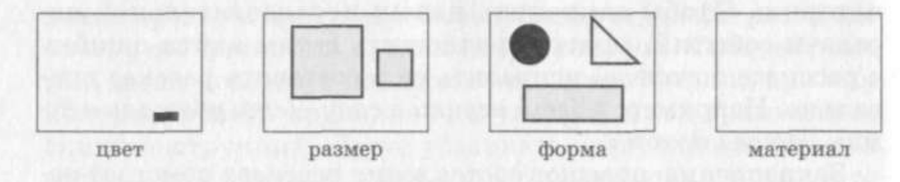
Составление рассказов-описаний

Этот вид работы предусматривает составление рассказов с помощью логопеда. Объектами для описания служат красочные игрушки, бытовые предметы, одежда, мебель, окружающая детей.

Обучение этому виду рассказывания происходит в следующей последовательности.

1 этап. Выставляются две одинаковые машины, и кто-то из детей заменяет цвет одной детали, далее другой и третьей. Дети, наблюдая за этими изменениями, рассказывают о них: *«Это грузовая машина. У нее синяя крыша».* Или: *«Это грузовая машина. У нее синяя крыша, красный кузов и черные колеса».* Подобные сообщения можно составлять в процессе режимных моментов (сборы на прогулку, подготовка к обеду и сну и т. д.). Тогда их высказывания звучат так: «У Тани *шапка меховая*, а у Миши — *шерстяная*; у Лены *шуба длинная*, а у Левы — *короткая*». Далее дети рассматривают сезонные вещи, сделанные из разного материала, с разными деталями и отделкой.

2 этап. Постепенно начинают использовать в качестве зрительной опоры наглядные схемы, которые служат своеобразным планом при составлении рассказов — описаний игрушек, предметов и т. д.



Лучшим признается тот рассказ, в котором более полно описывается предмет.

Пересказ

При обучении пересказу важно правильно подобрать текст рассказа: он должен быть небольшим по объему, иметь четко выраженную последовательность действий, интересный для ребенка сюжет, знакомый словарь. Рассказ состоит из коротких простых предложений с включением прямой речи. Последовательность работы над пересказом предусматривает несколько этапов:

— предварительная беседа, подводящая к содержанию рассказа: *«Кто видел котенка? У кого из вас дома есть котенок? Он большой или маленький? Какого цвета у него шерстка? Какой хвостик? Чем вы его кормите? Сейчас я прочитаю рассказ о котенке»*;

— чтение рассказа о котенке с выкладыванием логопедом на фланелеграфе отдельных элементов сюжета («У Тани жил котенок. Он был маленький, беленький, с пушистым хвостом. Таня кормила его молоком. Она говорила: «Пушок! Иди пить молоко!»);

— сопряженное проговаривание рассказа;

— повторное чтение рассказа с последующим раскладыванием детьми соответствующих картинок;

— угадывание одной из убранных картинок;

— восстановление нарушенной последовательности картинок;

— чтение рассказа и самостоятельный пересказ его детьми. В качестве зрительной опоры картинки остаются.

Интересным для детей является подключение кого-то из них для воспроизведения прямой речи. Уже на этом этапе обучения можно предлагать пересказ по цепочке.

Формирование звукопроизношения и слоговой структуры слов

<...> В качестве основного принципа обучения фонетически правильной речи выдвигается положение о необходимости создания условий для формирования правильного произношения звуков путем развития слухового восприятия фонем и подготовки артикуляционных навыков.

Содержание занятий по формированию звукопроизношения включает в себя:

1. Развитие фонематического слуха (последовательность формирования звуков зависит от их артикуляционной сложности, ведущим в процессе фонемообразования является слуховое восприятие; детей учат различать фонемы, близкие по звучанию).

2. Уточнение правильного произношения звуков.

3. Постановка отсутствующих звуков.

4. Автоматизация поставленных звуков.

5. Закрепление навыков правильного, четкого воспроизведения 3—4 сложных слов различной звуконаполняемости.

В процессе логопедической работы по развитию звукопроизношения в первую очередь отрабатываются согласные звуки раннего онтогенеза — ***п, б, м, т, д, н, ф, к***; гласные звуки ***а-у-о-и***. Необходимо добиться четкого, правильного артикулирования каждого звука. Они, как правило, произносятся детьми верно, но недостаточно отчетливо. Первостепенная задача заключается в уточнении произношения звука в изолированной позиции, а также в слогах и простых словах. Одновременно следует использовать упражнения на дифференциацию оппозиционных и близких по звучанию фонем. Четкое произношение и различение гласных и согласных звуков имеет большое значение для постановки более трудных по артикуляции звуков.

Овладению новыми звуками помогает система артикуляционных упражнений, направленная на активизацию и подвижность артикуляционного аппарата. Чистота и четкость произношения звуков достигается, главным образом, в результате постоянных тренировочных упражнений.

Становление произносительной стороны речи тесно связано с формированием слоговой и ритмической структуры речи. Упражнения проводятся на базе только правильно произносимых звуков.

Предложенная А.К. Марковой система упражнений по воспитанию навыков воспроизведения слов разной слоговой структуры была адаптирована с учетом возрастных и речевых возможностей детей:

а) все упражнения проводят только в игровой ситуации;

б) лексический материал состоит из правильно произносимых звуков;

в) разрабатывается система поощрений за правильное выполнение заданий;

г) отработанные слоговые сочетания тут же включают в слова и предложения;

д) создают условия, повышающие мотивацию ребенка.

Предлагаемые задания выстраивают в следующей последовательности:

— обучение ребенка на слух дифференцировать длинные и короткие слова: машинисты — кот; панама — суп; каша — дуб.

— отхлопывать предложенный рисунок слова:

/... .../ ..//

— запоминать и проговаривать сочетания из однородных слогов:

а) с разным ударением — па', папа, папа'па, папапа';

б) с разной силой голоса;

в) с разной интонацией;

— запоминать и проговаривать сочетания из одинаковых согласных и разных гласных звуков: па'пупы; тату'ты, какукы'.

Сочетания также произносятся с разным ударением, силой голоса и интонацией: У па'пы Тата. У Таты ма'ма.

Ставятся задачи:

— запомнить и произнести сочетания из разных согласных и одинаковых гласных звуков: ка'та, ката'ма, катама', панама, канава;

— воспроизвести слоговые сочетания со стечением согласных звуков: то — кта; ва — ква; Ам, ам — кто там?

— назвать слоговые сочетания с разными гласными и согласными звуками: па'тукы, вамо'пу, тыкабу'.

Примерные фрагменты занятий по формированию слоговой структуры слова.

Первый вариант

Дети входят в группу и садятся на свои места. Появляется Буратино, который предлагает каждому ребенку выбрать длинную и короткую полоски. Он объясняет, что слова могут быть длинными (*велосипед*) и короткими (*кот, мак*), показывая при этом называемые предметы или картинки с их

изображением. При проговаривании этих слов отхлопывают их ритмический рисунок.

Второй вариант

Наборное полотно делят на две части. В правом углу первой части закрепляют длинную полоску, в левом углу второй части — короткую. Детям дают задание слушать внимательно: если они услышат длинное слово — должны поднять длинную полоску, если короткое — то короткую. Логопед показывает, как надо правильно выполнять упражнение. (**Перечень слов:** *электричка — сова; парикмахерская — сумка; воспитательница — утюг; пирамида — ковер* и т. д.) Затем к названным словам подбирают картинки для левой и правой частей наборного полотна.

Третий вариант

Игра «Найди свой домик». Дети выходят на поляну. Там стоят две избушки. На крыше первой — длинная полоска, на крыше второй — короткая. Играет спокойная музыка, дети гуляют вокруг избушек. Логопед называет слова разной структурной сложности. Если звучит длинное слово — дети бегут к первой избушке, если короткое — ко второй. Выигрывает тот, кто сделает меньше ошибок. В качестве поощрения дети получают по две полоски и набору картинок. Полоски наклеивают в тетради, под каждой из них прикрепляют конверт: в одном — «длинные» слова, в другом — «короткие» (картинки).

Четвертый вариант

В гости к детям пришел Буратино с «музыкальными» ложками. Он их раздает детям. Организуется ансамбль. Буратино на ложках отстукивает ритмический рисунок (например: /..., ./// и т. д.), а дети его повторяют. Затем каждый получает свой инструмент: бубен, металлофон и т. д. Заданный ритмический рисунок отстукивают поочередно. Выбирается солист. Он распевает слоги, названные логопедом, в соответствии с ритмом: Папáпапá; пá А — Папá; Тáтата; таТÁта и т. д. Внимание детей обращается на четкое и внятное произнесение слоговых сочетаний. Их можно говорить громко и тихо, ласково и строго. Затем дети выбирают и называют кукол (Тата, Вова, папа. мама). Картинки с их изображениями дарят детям, которые они наклеивают в свои тетради.

В речь детей вводятся односложные, двух-, трех-, а затем и четырехсложные слова с закрытыми и открытыми слогами

из правильно произносимых звуков с ориентированием на классы слоговых структур.

Организация логопедических занятий

<...> Практикой подтверждено, что наибольшей результативности в обучении детей с п е р в ы м — в т о р ы м у р о в н я м и речевого развития можно достигнуть на занятиях с 1—2-мя детьми (первые два месяца обучения). Это объясняется тем, что ребенок гораздо лучше воспринимает задания, новый материал тогда, когда он обращен непосредственно к нему. Он еще не в состоянии распределить свое внимание на несколько объектов, удержать в памяти несколько словесных инструкций.

Индивидуальная форма работы в первые месяцы обучения является более эффективной, если продолжительность занятий не превышает 10—15 мин. Спустя 2 месяца дети объединяются в подгруппы из 2—3 человек, а занятия продолжаются 15—20 минут.

Во втором полугодии, когда дети уже привыкли слушать и слышать логопеда, целенаправленно выполнять невербальные и вербальные задания, состав подгрупп увеличивается до 4—5 детей.

В исследованиях ученых (Л.С. Выготский, Н.С. Жукова, М.М. Кольцова, И. Кривовяз, М.И. Лисина, Р.Е. Левина, А.Р. Рузская, и др.) доказано, что для овладения активной речью важно правильно организовать общение с окружающими. А это возможно лишь при установлении с ними положительного эмоционального контакта. Известно, что для детей с общим недоразвитием речи нередко характерен речевой негативизм. Именно разнообразное использование игровых приемов позволяет создать хороший фон для общения с ребенком.

Доброжелательное, внимательное отношение к каждому ребенку, учет его личностных, характерологических особенностей, данных психического и речевого развития являются одним из ведущих принципов обучения детей с общим недоразвитием речи. <...>

Изучение специфических особенностей речевого и психического развития детей дошкольного возраста с общим

недоразвитием речи подтверждает необходимость комплексного воздействия на ребенка, когда охватываются все звенья учебно-воспитательного процесса и все компоненты речевой функциональной системы.

Большое значение в процессе коррекционного обучения придается активизации речевой деятельности ребенка в процессе общения с окружающими детьми и взрослыми.

При проведении занятий важно все время поддерживать речевую активность детей. Чем больше ребенок составит и проговорит предложений по вопросам, сюжетным картинкам и демонстрации действий, тем лучше он усвоит в практическом плане грамматические категории и тем быстрее продвинется в своем речевом развитии.

Определяя требования к логопедическим занятиям по развитию речи, необходимо предусмотреть их четкую логическую завершенность. В занятии предусматривается несколько взаимосвязанных этапов. В каждое логопедическое занятие включаются упражнения по развитию внимания, памяти, логического мышления.

Отставание в развитии сенсорных и моторных функций у детей с общим недоразвитием речи диктует необходимость обязательного включения в логопедические занятия дополнительных приемов, стимулирующих развитие общей и речевой моторики, а также сенсорных функций ребенка [Е.В. Оганесян, 1983; Г.А. Волкова, 1985; Ю.Ф. Гаркуша, 1999].

В процессе логопедической работы учитывают как общеразвивающие, так и коррекционные задачи. При этом одним из ведущих принципов в обучении является личностно-ориентированный подход к каждому ребенку.

Определяя содержание логопедических занятий, важно акцентировать внимание на выборе посильных требований к ребенку. Большой интерес к занятию дети проявляют тогда, когда создаются занимательные игровые сюжеты, в которых часто они сами являются активными участниками. Следует развивать у детей познавательный интерес. Для этого можно использовать сюрпризные моменты, разные формы поощрения. Все это в совокупности помогает активизировать речевую деятельность детей. В качестве поощрения могут быть:

— картинки, флажки, звездочки, крестики, различные символы;

— рисунки, фишки, медальоны;

— публичная оценка логопедом, детьми (аплодисменты), устная похвала, рукопожатие кукольного персонажа;

— раздача сладостей, фруктов;

— трудовые подкрепления (раздача и сбор картинного материала, игрушек, контроль за выполнением заданий и т. д.).

<...>

Логопедическая работа с детьми третьего уровня речевого развития

<...> Дети с третьим уровнем речевого развития направляются в специальные детские сады с пятилетнего возраста на два года обучения. В настоящее время они составляют основной контингент детей групп с общим недоразвитием речи в специальных дошкольных учреждениях.

В качестве ведущих задач обучения в этих группах выделяются следующие:

1) практическое усвоение лексико-грамматических средств языка;

2) дальнейшее развитие связной речи;

3) формирование полноценной фонетической стороны языка: совершенствование артикуляционных навыков, фонематического слуха, звукопроизношения и слоговой структуры;

4) развитие элементарных навыков звукового анализа и синтеза;

5) овладение элементами грамоты.

Эффективность коррекционно-развивающей работы во многом зависит от того, насколько четко организован весь процесс обучения в специальном детском саду, правильно распределена учебная нагрузка в течение дня, как осуществляется преемственность деятельности логопеда и воспитателя в целях реализации основных задач обучения. <...>

Формирование звуковой стороны языка

Формирование звуковой стороны речи включает комплекс подготовительных артикуляционных упражнений; коррекцию

произношения дефектных звуков, слоговой структуры слова; развитие фонематического слуха.

Особенностью индивидуальных занятий является предваряющая отработка артикуляции звуков и первоначальное их различение до изучения на фронтальных логопедических занятиях.

На фронтальных занятиях по развитию звукопроизношения осуществляют:

— закрепление правильного произношения звуков, уточненных или исправленных на индивидуальных занятиях; постановка и автоматизация отсутствующих и коррекция искаженно произносимых звуков; усвоение слоговых структур и слов доступного звукослогового состава;

— формирование фонематического восприятия на основе четкого различения на слух оппозиционных звуков;

— воспитание готовности к первоначальным навыкам звукового анализа и синтеза.

Проводят работу по выделению звука из ряда звуков, слога с заданным звуком из ряда других слогов, определению наличия звука в слове, ударного гласного в слове и начального сочетания, выделению гласного звука в прямом слоге и односложных словах. Последовательность и сроки изучения определяются индивидуальными особенностями звуковой стороны речи детей.

Далее осуществляют анализ односложных слов типа: мак, сук, суп. В течение всего периода обучения дети учатся сознательно анализировать слова, называть звуки, слова вразбивку, самостоятельно объединять звуки в слова. Вся эта работа проводится с широким использованием игровых ситуаций («Живые звуки», «Куда спрятали звук?», «Озорные звуки» и т. д.).

Овладение таким объемом знаний доступно детям лишь при условии соблюдения постепенности в преподнесении материала, дифференцированного подхода с учетом динамики продвижения каждого ребенка.

Упражнения в звуковом анализе и синтезе с опорой на четкие кинестетические и слуховые ощущения, в свою очередь, способствуют овладению звуками речи. Это имеет большое значение для введения в речь поставленных или уточненных

в произношении звуков. Таким образом, упражнения, направленные на закрепление навыка анализа и синтеза звукового состава слова, помогают нормализовать процесс фонемообразования и подготавливают детей к усвоению грамоты.

На всех этапах коррекционного обучения закрепление правильного произношения звуков сочетается с развитием дикции и устранением затруднений в произношении слов сложного звукослогового состава.

На этапах окончательного закрепления правильного произношения каждого из изучаемых звуков и слов различного звукослогового состава материал коррекционных упражнений подбирают с учетом одновременного развития лексических и грамматических элементов речи.

Учитывая, что для детей с общим недоразвитием речи характерны отвлекаемость, пониженная наблюдательность к языковым явлениям, плохое запоминание речевого материала, в системе коррекционного обучения предусмотрены специальные упражнения, направленные на развитие внимания и произвольного запоминания.

Обучение элементам грамоты

Формирование звукопроизношения тесно связано с обучением детей элементам грамоты (для детей с пяти-, шестилетнего возраста).

Коррекционные занятия имеют следующие цели:

— сформировать у детей необходимую готовность к обучению грамоте;

— сформировать первоначальные навыки овладения детей чтением и письмом.

Обучение грамоте проводят на материале правильно произносимых звуков, отработанных в произношении. В системе занятий предусмотрено определенное соответствие между изучаемыми звуками, формами звукоречевого анализа и обучением чтению и письму. <...>

По звуковому анализу логопед проводит специальную работу: при помощи паралингвистических средств в слове выделяется каждый звук. Например: длительное произнесение

гласных, сонорных или шипящих звуков, громкое подчеркнутое произнесение губных, взрывчатых звуков. В таких случаях утрированная артикуляция выполняет ориентировочную функцию — ребенок, произнося слово, как бы исследует его состав. Схему звукового состава слова при проведении звукового анализа заполняют фишками — заместителями звуков. В это же время дети в практическом плане усваивают термины «звук», «слог», «слово», «предложение», дифференцируют звуки по признакам твердости, мягкости, звонкости, глухости. Детей знакомят с гласными буквами ***а, у, о, и***; с согласными ***м, п, т, к, с***.

Дети складывают из букв разрезной азбуки по следам звукового анализа и синтеза слоги типа *па, са, му, ту*, а также простые односложные слова типа *суп, мак*.

Навык складывания и чтения слогов и слов закрепляют ежедневно воспитателем в вечернее время, а родителями — в субботу и воскресенье.

Порядок изучения букв определяется артикуляционной сложностью соответствующего звука и связан с изучением его на фронтальных занятиях. Все упражнения проводятся в игровой, занимательной форме с элементами соревнования. Дети учатся по количеству хлопков придумывать слово, по заданному слогу придумать целое слово, добавить недостающий слог, чтобы получилось двух-, трехсложное слово, отобрать картинки, в названии которых имеется 1, 2, 3 слога. По мере знакомства с буквами эти слоги вписываются детьми в схему слова.

Упражнения в составлении схем слова сначала включают в занятие как фрагмент, а затем являются ведущими в самостоятельных занятиях по грамматике. Дети узнают, что каждый слог содержит гласный звук, а в слове столько слогов, сколько гласных звуков.

Большое внимание уделяют упражнениям на преобразование слов путем замены, перестановки, добавления звуков. При этом подчеркивается необходимость осмысленного чтения. Постепенно расширяют объем изучаемых звуков и букв. На фронтальные занятия выносится изучение следующих звуков: ***с — ш, р — л, с, з, ц, ч, щ***. Усложняют анализ и синтез слов, включают односложные слова со стечением согласных типа *стол, шарф*, двухсложные слова со стечением

согласных в середине слова (*кошка*), в начале слова (*стакан*), а затем трехсложные слова типа *панама, капуста, стаканы*.

Дети учатся вставлять пропущенные буквы в напечатанных карточках, читать слоги в специально вставленных лентах-полосках, составлять из этих слогов слова, слитно читать, объясняя смысл прочитанного.

Систематически проводят упражнения по преобразованию слогов в слово; *ла-шко-школа*.

К концу обучения детей учат членить предложения на слова, определяя количество и порядок слов в предложении типа: *Тата спит. Дима ест суп. Аня купает куклу*. Состав предложений усложняют постепенно, их содержание связано с хорошо знакомой детям ситуацией.

Развитие слухового внимания и осознанного восприятия речи

<...> На первом этапе предлагают ряд поручений, побуждающих детей понимать и различать:

а) предмет, его части, признак и назначение (*«принеси маленький стульчик, покажи, где у него спинка, сиденье, ножка»*);

б) направление действий и местонахождение предмета (предлоги «в», «на», «под» — *«Положи книгу в ящик, а папку на полку. Книги лежат в столе, а альбомы на полке. Покажи, где лежат книги, а где альбомы»*); принадлежность предмета (*мой — моя, твой — твоя*);

в) переходность действия на предмет с указанием его признака (*«Собери все зеленые карандаши. Убери все красные; отбери все круглые предметы»*);

г) направление действия на предмет или на его назначение. (*«Дай мне красный карандаш, а Вове зеленый. Принеси щетку, которой сметают со стола»*).

На следующем этапе дают поручения типа: *«возьми куклу, раздень ее, положи на кровать, укрой одеялом»* — с последующим оречевлением выполненных действий.

В процессе выполнения описанных выше заданий и обращений необходимо упражнять детей в таких элементарных

формах устной речи, как ответ на вопрос, сначала краткий, затем более распространенный, постепенно подводить их к овладению диалогом.

Усложнение вопросно-ответных форм речи широко используют на занятиях ручной деятельностью.

Упражнения по развитию понимания речи включают задания типа:

— выбрать из двух слов наиболее подходящее к данной ситуации (*сломал — разорвал, режет — мнет, штопает — вышивает*);

— найти в предложении лишние слова (*«Коле жарко и холодно, он надел пальто»*);

— заменить в предложении слово другим нужным по смыслу (*«В комнате душно, закрой форточку»*);

— объяснить в тексте переносное значение слов (*«Котенок бежал за мышкой. Мышка прыгнула в банку с мукой. Котенок — за ней. Мышка убежала, а из банки вылез белый котенок»*).

На логопедических занятиях учат детей не только отвечать на поставленные вопросы, но и самостоятельно их задавать. В процессе игр детей ставят в такую ситуацию, что они вынуждены задавать вопросы, чтобы правильно выполнить задание.

Формирование словарного запаса

Для логопедических занятий отбирают тот словарный материал, который вызывает наибольшие трудности при обследовании понимания и употребления: существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, приставочные глаголы, качественные и относительные прилагательные, обобщающие слова.

В процессе усвоения предметного словаря детей подводят к практическому знакомству с элементарными формами словообразования. Так, предусматривают понимание и усвоение различных оттенков слов. Детей знакомят с полными и уменьшительными названиями от собственных имен (*Александр — Саша — Сашенька, Шурик, Саня; Дмитрий — Дима, Димочка, Митя, Митенька*).

Приучая детей вслушиваться в звучание частей слова, имеющих лексическое значение, учитывают значение в образовании слова каждой из морфем. Вначале подбирают слова, где суффиксы не меняют основного значения (*нос — носик, рот — ротик, лапа — лапка, хвост — хвостик*).

На следующих занятиях знакомят детей с более сложными образованиями (суффикс **-очк, -ечк, чик** — *чашечка, ложечка, мисочка, скамеечка* и т. д.)

Отдельные занятия посвящают закреплению навыков понимания и практического употребления в самостоятельной речи существительных с суффиксами вместилища (*сахар — сахарница, хлеб — хлебница*), деятеля (*барабан — барабанщик, стекло — стекольщик*).

Понимание различных оттенков значений слов способствует расширению словарного запаса.

Для увеличения объема лексических средств языка используют упражнения, направленные на уточнение основных признаков различения предметов, понимание их обобщенного значения (цвет, размер, форма, вкус). Вначале уточнение признаков проводят на основе сопоставления аналогичных предметов, отличающихся одним признаком, далее предметы группируются с учетом совокупности признаков, и дети угадывают по описанию задуманный предмет; далее обучаются практическому употреблению относительных прилагательных с различными значениями соотнесенности:

— предметами питания (*яблочный, куриный*);

— с материалами (*ситцевый, пуховый*);

— с растениями (*березовый, дубовый*);

— с временами года (*осенний, летний*);

Приведем фрагменты занятий по закреплению практических навыков употребления относительных прилагательных.

Первый вариант. Дети взяли корзинки и собрались на экскурсию в сад, доехали до остановки «Фруктовая» и стали в саду собирать яблоки, груши, виноград, малину, смородину и т. д. Устали, отдохнули на поляне и разделили все собранное на фрукты и ягоды. Задают вопрос, что можно сварить из них (сок, компот, варение, морс и т. д.). Логопед обращает внимание детей на то, как будут называться напитки, сваренные из фруктов — *фруктовые*, а из ягод — *ягодные* (дети проговаривают хором и индивидуально). На поляне

оборудован «прилавок», где размещены фрукты, овощи, кувшины, стаканы, банки. Детям предлагают выбрать фрукт или ягоду и назвать сок, сделанный из них. Логопед дает образец ответа: я взяла малину, сделаю сок малиновый (образец повторяется детьми); я взяла виноград — сок сделаю виноградный. Каждый ребенок определяет, как называется его сок. Далее дети встают в круг в той последовательности, в какой их назвал логопед: Алина, Наташа, Оля; Дима, Петя, Саша. Организуется диалог: каждый рассказывает, у кого какой сок. Например: у меня вишневый сок, а у тебя? — У меня смородиновый сок и т. д.

Второй вариант. Дети собираются поехать дальше, на станцию «Овощная». Поезд останавливается около большого огорода. Дети идут туда с корзинками и собирают овощи. Затем садятся в кружок и рассказывают, кто приготовит какой салат из этих овощей. Логопед дает свой образец: у меня морковь, я приготовлю морковный салат. Далее дети спрашивают друг друга: какой овощ у тебя? какой ты приготовишь салат? — у меня свекла — салат свекольный; у меня капуста — салат капустный; у меня картофель — салат картофельный и т. д.

Третий вариант. Далее дети отправляются в магазин, где покупают соковыжималку, кастрюли, сковороды, определяют, кто что будет делать из собранных овощей: варить варенье (сливовое, грушевое, виноградное) в кастрюле, жарить котлеты (капустные, картофельные) на сковороде, делать сок (тыквенный, огуречный, лимонный) в соковыжималке. В конце занятия каждый выбирает емкость (стакан, банку, кастрюлю) по одной картинке фрукта и овоща, рассказывает, какой сварил суп, варенье и сок. Например: я сварил гороховый суп, клубничное варенье, лимонный сок.

Тематика словарной работы на этом этапе обучения разнообразна.

1. Сравнение предметов по свойственным им признакам и действиям (*конфета сладкая, а лук горький; снег белый, а сажа черная; корова мычит, а медведь рычит; змея ползет, а заяц скачет; рыба плавает, а бабочка летает; бумага шуршит, а колокольчик звенит*).

2. Объединение предметов по родовым признакам (*береза, дуб, елка — деревья; корова, коза, собака — домашние животные; воробей, ворона, сорока — зимующие птицы; сковорода, кастрюля, половник — кухонная посуда; шуба, шапка, рейтузы — зимняя одежда; тапочки, босоножки, сандалии — летняя обувь*);

3. Подбор антонимов по признакам: размера (*широкий — узкий, длинный — короткий, высокий — низкий, толстый — тонкий*); веса (*легкий — тяжелый*), вкусовых качеств (*сладкий — горький*); движения (*лежит — стоит, бежит — ходит; входит — выходит; вползает — выползает*); громкости (*шум — тишина*); эмоциональности состояния (*горе — радость*);

4. Образование сложных слов (*снегопад, листопад, самовар, пылесос, сенокос*);

5. Подбор родственных слов (*лес, лесной, лесник, лесовик*).

Чередование разнообразных методических приемов, настольных игр, интересных игровых фрагментов помогает осмысленно усваивать новый материал, тем самым расширяя активный словарь детей.

Формирование грамматического строя языка

<...> На первом этапе обучения основное внимание уделяют предварительной ориентировке в некоторых явлениях языка в чисто практическом плане. <...> Учитывая наличие сохранного слуха у детей и развитие способностей переноса, из всего многообразия падежных форм отбирают наиболее употребительные в разговорной речи.

Формируя умение анализировать наглядную ситуацию и выделять из нее предмет и действие, широко используют демонстрацию действий. Так, отдельным детям предлагаются задания типа: «*Вова, рисуй! Коля, лепи!*» Затем при помощи вопросов: «*Что делает Вова? Что делает Коля? Кто рисует? Кто лепит?*» — составляют простые, а затем распространенные предложения. Сначала дети повторяют их вслед за логопедом, а затем произносят самостоятельно.

На конкретных примерах с использованием различных средств наглядности дети практически усваивают способы изменения слов в предложении. Их учат вслушиваться в изменения падежных окончаний одного и того же слова.

Опыт показывает, что подведение детей к сравнению и сопоставлению начальной формы слова с косвенной подготавливает правильное употребление этих форм в устной речи.

Постепенно закрепляется практическое употребление в речи винительного, дательного, родительного, творительного и предложного падежей. Развитие у детей способности вслушиваться в речь, различать, выделять, сравнивать, правильно называть грамматические формы способствует дальнейшему формированию речи. <...>

В ходе занятий внимание детей фиксируют на различном расположении предметов в пространстве (предлоги **«в»** — **«на»**). Детям предлагается по очереди положить ложку **на** стакан, **на** коробку, **в** стакан, **в** коробку. После уточнения значения каждого из этих предлогов проводят сравнение сходных предложений с целью дифференциации предлогов: «Положи карандаш **на** сумку, **в** сумку».

После выполнения задания логопед спрашивает: «Одинаковые или разные действия выполнили Дима и Вова? Если разные, чем они отличаются». Для упражнения в самостоятельной ориентации в пространственных отношениях используется следующий прием. Дети должны подумать и сказать, куда (во что) можно положить карандаш, куда (на что) можно положить карандаш. При этом, убирая карандаш в разные места, рассказывают, куда его положили. Заканчивается занятие дидактической игрой «Что изменилось». На столе располагают разные предметы: стакан, сумка, ящик, коробка. На стакан, на коробку, на ящик логопед кладет ложку, кубик, карандаш, а в сумку и коробку убирает краски. Все дети отвечают на вопрос, куда какие предметы убраны, а затем закрывают глаза. В это время логопед меняет расположение предметов. Открыв глаза, дети определяют и говорят, что изменилось в расстановке предметов.

Для активизации слухового внимания на последующих занятиях применяется и другой прием — «Найди мою ошибку». Логопед, описывая различные ситуации, умышленно пропускает предлог и предлагает детям найти и исправить ошибку. Сначала даются более простые примеры: «*Положи сумку. Положи в сумку*». А затем более сложные: «*Миша положи книгу (на) полку. Вова поставил машину (в) гараж. Соринка попала Дине (в) глаз. Мама положила хлеб (в) корзину*».

Некоторые фразы при этом составляются правильно. Этот прием вызывает большое оживление детей и желание найти как можно больше «ошибок» в речи логопеда. Аналогично отрабатываются предлоги «на — под», «в — из», «к — от», «с — со» и т. д.

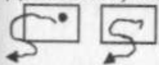
Приведем фрагменты занятий по закреплению предлогов **«в — из»**.

Первый вариант

В группе появляется котенок Шустрик. Он веселый, любознательный и все время хочет играть в прятки. Логопед предлагает детям помочь спрятаться котенку. Выбирается ведущий, который показывает, куда может залезть Шустрик. Котенок прячется, а логопед называет; «Шустрик спрятался в шкаф, в ящик, в буфет». Детям показывается символ предлога «в», поясняющий, что Шустрик проник во что-то, во внутрь чего-то. При проговаривании детьми предложений предлог интонационно выделяется. Дети вспоминают и называют, с какими они раньше знакомились маленькими словами, помогающими правильно разместить предметы (на — под).

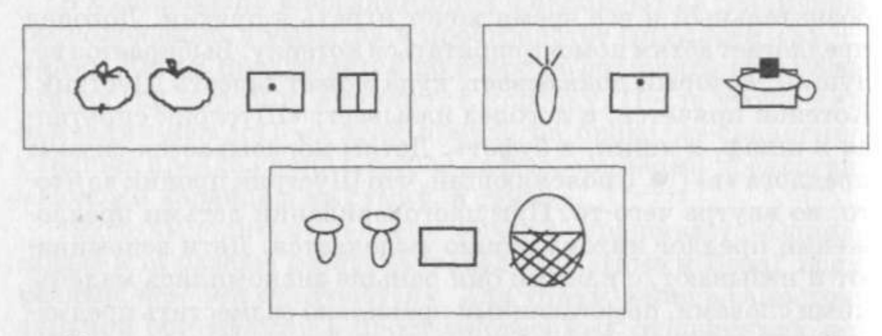
Второй вариант

Игра «Кто самый внимательный?». Шустрик раздает детям символы предлога «в». Логопед называет предлоги «на» — «под» — «в», дети поднимают карточку, когда услышат предлог «в». Спрятавшийся Шустрик постепенно вылезает **из** шкафа, **из** стола, **из** ящика, **из** буфета. Логопед объясняет, что другое маленькое слово «из» помогает правильно назвать действие. Детям показывают символ предлога «из». Все встают в круг. Логопед произносит разные предлоги, а дети делают прыжок вперед, если услышат слово «из» — «в», «на», «из», «под», «около», «из» и т. д. Шустрик подходит к каждому ребенку и предлагает выбрать из веера карточки-символы «из» — «в» и назвать их. Логопед еще раз обращает внимание детей на то, что когда предметы прячутся во внутрь чего-то или в середину, то появляется маленькое слово «в», если предмет из чего-то, откуда-то достают, то появляется маленькое слово «из»

.

Третий вариант

У Шустрика заболела головка, он стал все забывать, не помнит, например, что надо солить, дети вспоминают название еды. Котенок подходит к ним и задает вопрос: куда надо положить соль? (в суп, в котлеты, в фарш, в борщ, в пюре, в салат и т. д.). Дети выделяют голосом предметы «в», который помог правильно обозначить место соли в продуктах. В качестве благодарности Шустрик раздает детям конверты, а в них картинки.



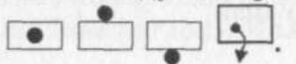
Дети составляют предложения: кто куда положил грибы, морковь, яблоки. Затем организуется диалог по цепочке: 1-й ребенок рассказывает, куда он положил грибы (яблоки, морковь), а его сосед отвечает, откуда он достал яблоки (морковь, грибы и т. д.). Дети получают домой символы предметов «в» — «из», наклеивают их в тетрадь и самостоятельно придумывают предложения с этими словами.

Следующие фрагменты занятий на закрепление навыков практического употребления предлогов **«на — под» «в — из»**.

Первый вариант

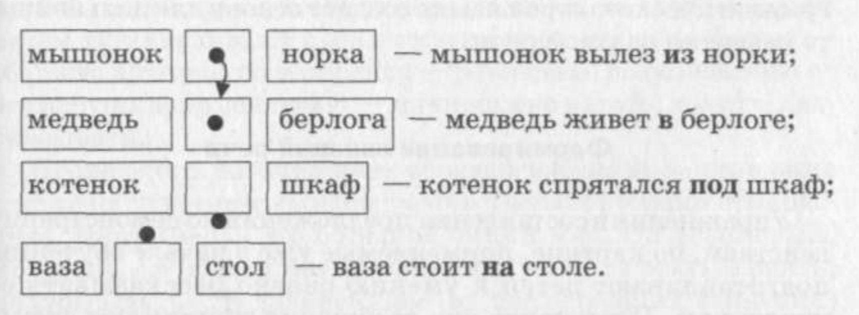
Дети вспоминают, какие маленькие слова помогали им правильно выполнять действия («на — под», «в — из»). Все выполняют движения пальцем и кистями рук, имитируя место нахождения предмета: «на» — большой палец правой руки упирается в тыльную часть кисти левой руки, «под» — в ладонь (под «крышу») левой руки и т. д.

Логопед объясняет, что эти маленькие слова-шалунишки часто убегают из предложений. Надо их найти и вернуть на место. Подул ветер и разбросал на поляне символы-карточки

.

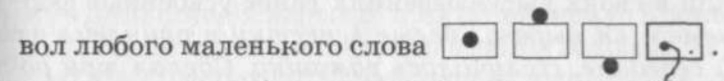
Второй вариант

Заиграла веселая музыка, дети быстро нашли и взяли себе по одному такому символу. Затем все отправились к волшебному дереву, на котором за одну минуту выросли картинки. Дети снимали по две картинки для того, чтобы составить предложения, используя свою карточку. Например:



Третий вариант

Дети садятся в кружок и слушают логопеда, который читает им маленькие потешки; они должны поднять символ «в», «на», «под», «из», как только услышат в стихотворении эти слова.

В качестве поощрения дети получают цветные карандаши и пустые квадратики. Каждый должен нарисовать символ любого маленького слова .

На этом этапе коррекционного обучения важно также закрепить навыки согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Сначала отбирают прилагательные с ударными окончаниями (*большой, голубой, дорогой*). Развивая слуховое внимание, детей приучают слушать, слышать и различать окончания прилагательных по родовому признаку: «Покажи, про какой предмет можно сказать *голубой* (шарф), *голубая* (лента), *голубое* (пальто). Отбери все предметы, про которые можно сказать *большие* (дома, шары, кубики, столы, окна и т. д.)». Дифференцируя вопросы — *какой? какая? какое?* — дети учатся их согласовывать с окончаниями прилагательных: «Какой бант? — *Большой, голубой*; Какая ваза? — *Большая, красивая, голубая*; Какое пальто? — *Детское, меховое, теплое*». Важно сразу включать эти сочетания в предложения таким образом,

чтобы показать, как они изменяются в зависимости от падежа и числа («К празднику мама купила много *красивых шаров*. Бабушка пришивает к *голубому платью красивые пуговицы*. У *голубого платья* нет карманов. Дети пошли на улицу с *голубыми шарами*»).

Таким образом, вся работа по практическому усвоению грамматического строя языка создает основу для дальнейшего развития связной речи.

Формирование связной речи

Упражнения в составлении предложений по демонстрации действий, по картине, применяемые уже в начале обучения, подготавливают детей к умению связно рассказывать об увиденном. Постепенно эти сообщения принимают форму небольшого рассказа. Например: «*Коля строит дом. Оля одевает куклу. Миша катается на лошади. Дети играют*». Или: «*Женя моет посуду. Лена вытирает пыль. Оля подметает пол. Дети убираются в группе*».

При этом вопросы логопеда направлены на то, чтобы дети употребляли в своих высказываниях ранее усвоенные формы. Например: «*Я вырезал белые лепестки и приклеил их к желтой середине. Получилась ромашка. Сделал три ромашки и наклеил их на коврик*». Или: «*Коля рисует домик. Вова раскрашивает ракету, а Таня будет вырезать звезду*».

Выполняя ряд действий и называя их, дети используют существительные в разных падежных формах. Так, рассказывая о прогулке, каждый из них говорит, с какой игрушкой он играл: «*Мы пошли в сад. Вова играл с машиной. Таня — с куклой, а Леня — с мячом*».

На последующих занятиях логопед ставит вопросы так, чтобы дети могли распространять предложения путем введения качественных и относительных прилагательных в разных падежах, различных наречий, указывающих, как протекает действие. Например: «*Дети помогают маме. Коля чисто моет посуду. Оля быстро вытирает ее полотенцем, а Нина осторожно ставит посуду на верхнюю полку. Оля наливает воду в лейку и аккуратно поливает цветы*».

При обучении детей составлению рассказов-описаний игрушек или предметов широко используют сравнения. Сопоставляя предметы, логопед своими вопросами направляет внимание детей на выделение признаков величины, цвета, назначение предмета. Например, если сравнивают два мяча, то отмечают, что один из них больше другого, один красный, другой синий, на одном мяче есть полоска, на другом — нет. Затем устанавливают сходство этих предметов: по форме — оба мяча круглые, по материалу — резиновые, по назначению — это игрушки, по действию — мячи можно катать, ловить, подбрасывать.

После этого логопед дает образец рассказа — описание одного из сравниваемых предметов. Дети повторяют этот рассказ. Например: «Это большой синий мяч. Он резиновый, круглый, легко прыгает по полу, мяч можно катать, ловить, подбрасывать». В дальнейшем (на последующих занятиях) после проведенного сравнения логопед предлагает план, по которому дети самостоятельно составляют рассказ. Например, они рассматривают помидоры, затем должны рассказать: что это, какого цвета, формы, величины; какой он по вкусу; где растет.

При составлении рассказов-описаний часто используют тему «Домашние животные и их детеныши». Кроме описания их внешнего вида детям предлагаются вопросы: «Где они живут? Чем питаются? Какую пользу приносят человеку? Как человек за ними ухаживает?»

В дальнейшем от детей требуется составить рассказы-описания по представлению и по плану, данному логопедом. Например: «Расскажи про свою куклу: какая она, большая или маленькая, какого цвета у нее волосы, глаза; как кукла одета; как ты с ней играешь?».

При обучении детей связной речи особое внимание уделяют составлению рассказа по картинке. Работа над картиной имеет цель развить понимание основного содержания, умение последовательно его излагать.

Для более полного и правильного понимания содержания картины используют серию вопросов, чтобы таким путем, изучая картинку по частям, подвести детей к элементарному обобщению. Эта работа начинается с высказываний ребенка в связи с рассматриванием предметной картинки, игрушки.

Сначала дают описание внешнего вида, персонажа, его действий или состояния. Затем логопед обобщает ответы детей. Так, например, при прохождении темы «Домашние животные» рассматривают предметную картинку «Кошка с котятами», уточняют внешний вид животных (мордочка круглая, ушки треугольные), задаются вопросы о внешнем виде каждого котенка: «Кто это? Какой он? Что делает?» (рыжий, маленький, пушистый, озорной, спит, катает клубок, лакает). Потом из этих ответов логопед составляет маленький рассказ — для ребенка.

Использование рассказа как средства обучения связной речи широко рекомендуется в дошкольной педагогике (К.Д. Ушинский, А.И. Усова, О.И. Соловьева и др.). Образец описательной речи оказывает положительное влияние на построение детских высказываний.

Таким образом, при работе с картиной методические приемы, используемые логопедом, располагают в порядке нарастающей сложности:

а) словарная работа;
б) предварительное рассматривание картины;
в) ответы на вопросы по содержанию картины;
г) повторение детьми рассказа, составленного логопедом в соответствии с ответами детей на вопросы;
д) составление рассказа по представлению;
е) составление рассказа по плану, данному логопедом;
ж) самостоятельное составление детьми рассказа по картинке.

В конце учебного года логопед предлагает детям более сложное задание — рассказать не только о том, что нарисовано на картине, но и о предшествующих действиях. Например, при составлении рассказа по картине «Спасенный мяч» логопед задает детям вопросы типа: «Куда приехали дети летом? (На дачу). Куда они пошли утром погулять? (На поляну)». И только после этого дети рассказывают, что произошло на поляне.

На последующих этапах работа по обучению связной речи усложняется. Детям предлагают составлять рассказы по сериям сюжетных картинок. Используют следующие приемы работы. Сначала дети рассматривают картины на наборном полотне; логопед задает вопросы по содержанию, помогая осмыслить его, установить причинно-следственные

связи. Далее логопед читает детям рассказ и предлагает им разложить картинки в определенной последовательности. По каждой картинке составляют предложение. Логопед объединяет все эти предложения в небольшой рассказ, который дети повторяют. После рассказа, сопровождающегося показом картинок, логопед просит детей самостоятельно разложить их в нужной последовательности и повторить рассказ. В случае затруднения задают дополнительные вопросы. В дальнейшем, чтобы ответы не были односложными, детям дают план. Использование плана делает их рассказы более точными. Постепенно становится возможным использование упражнений, направленных на развитие творческого воображения. Для этого применяют упражнение, при выполнении которого надо «вставить пропущенное звено». Дети рассматривают две картинки, например: 1. Мама приносит на кухню рыбу, на шкафу сидит кошка; 2. Дети вернулись из школы, зашли на кухню, там никого не было, а на полу валяются кости от рыбы... Далее они должны догадаться и рассказать о том, что произошло.

Стремясь научить детей самостоятельно раскладывать картинки, следить за рассказом товарищей, логопед раздает сюжетные картинки, начинает рассказ по первой картинке, давая образец правильной речи. Дети продолжают рассказ, используя остальные картинки, определяя последовательность событий самостоятельно.

Большое место в формировании связной речи занимает пересказ. Как показывает опыт, у многих детей при пересказе выявляются такие ошибки, как нарушение последовательности в изложении событий и порядка слов в предложении, пропуск как основных, так и второстепенных членов предложения. Поэтому разработанные приемы значительно отличаются от общепринятых в дошкольной педагогике. Так, на первых порах обучения пересказу параллельно осуществляется и другая, очень важная цель — развитие слуховой памяти и внимания. Это достигается разными путями:

а) запоминание коротких текстов из трех-четырех предложений, связанных между собой. Материал подбирается из правильно произносимых звуков. Например: «В комнате Павлик, Катя и Оля. Павлик лепит танк, Оля рисует утку, Катя раскрашивает дом»;

б) работа с деформированным текстом. Лишенный логической последовательности рассказ логопеда дети восстанавливают в соответствии с очередностью событий. Например: «На голову бабе надели шапку. Воткнули ей в руки метлу. Затем прилепили снежной бабе руки. Положили ком на ком. Мы слепили во дворе два огромных снежных кома. (Мы слепили во дворе два огромных снежных кома. Положили ком на ком. Затем прилепили снежной бабе руки. Воткнули в руки ей метлу. На голову бабе надели шапку)».

Далее работа по обучению пересказа усложняется. Прочитав рассказ, логопед задает вопросы с целью выяснить, поняли ли его дети. Только после того их просят пересказать прочитанное. При этом на разных ступенях обучения пересказа применяются различные приемы.

1. Логопед пересказывает, а ребенок (в зависимости от своих речевых возможностей) вставляет слово или предложение.

2. Если ребенок пересказывает с большими паузами, то логопед задает наводящие вопросы.

3. Перед началом пересказа логопед предлагает план рассказа.

4. Пересказ организуется «по цепочке», когда один ребенок начинает пересказывать, следующий продолжает, а третий заканчивает. Этот вид работы помогает выработать у детей устойчивое внимание, умение слушать товарища и следить за его речью.

5. Часто применяют пересказ с опорой на сюжетные картинки в лицах, в виде драматизации. Этот вид работы очень нравится детям, так как он близок к игровому. Приведем фрагменты занятия по обучению детей пересказу (с опорой на серию сюжетных картинок).

Логопед читает рассказ, обращая внимание детей на последовательно выставленные картинки. Далее проводят беседа по содержанию картин:

— Кто играет в мяч?

— Кто бежал мимо Кирюши?

— Что сделала собака?

— Что закричал Кирюша?

— Что сказал Кирюша собаке?

— Что сделала собака?

Логопед повторно читает рассказ: «Играл Кирюша в мяч. Мимо бежала собака. Она схватила мяч и рычит. Кирюша топает ногами и кричит: «Отдай мяч!» Собака стоит на месте. Тогда Кирюша сказал: «Собачка, отдай, пожалуйста, мяч!» Собака подошла и положила мяч на землю».

Выбирается герой рассказа — Кирюша. Ему подарили мяч. Логопед спрашивает: «Кто догадается, что будет делать Кирюша?» — «Играть в мяч». Дайте ему задание: «Кирюша, играй в мяч!» (Кирюша играет в мяч).

— Что делал Кирюша? — Кирюша играл в мяч.

(Раздается лай.)

— Кто догадался, кто бежал мимо Кирюши?

— Мимо бежала собака. (Один из детей изображает бегущую лающую собаку.)

Логопед: «Собака схватила мяч и рычит». (Тот же ребенок имитирует эти действия.)

Логопед: «Кирюша топает ногами и кричит». (Ребенок изображает эти действия.)

— Что стал кричать Кирюша? («Отдай мяч!»)

— Что делает собака? («Собака стоит на месте.» Ребенок изображает эти действия.)

— Что Кирюша сказал тогда? («Собачка, отдай, пожалуйста, мой мячик». Ребенок повторяет эти слова ласковым голосом.)

— Чем все закончилось? («Собака подошла и положила мяч на землю». Ребенок, изображающий собаку, демонстрирует эти действия.)

Рассказ записывается детям в тетрадь.

Им предлагается повторить его дома и к следующему занятию выбрать себе роль — кто кого хочет изображать в этом рассказе.

Приведем фрагмент занятия по обучению пересказу.

Первый вариант

В группу вбегает веселая обезьяна. У нее в руках гирлянда из разных частей картинок. Дети подходят к ней, берут по одной карточке и составляют целый предмет — получился мяч.

Далее организуется игра: логопед бросает ребенку мяч, называет один признак, а ребенок, возвращая мяч, — противоположный:

Длинный — короткий
Новый — старый
Блестящий — тусклый

Темный — светлый
Радостный — грустный и т. д.

Далее логопед предлагает детям прослушать рассказ про мяч-зазнайку.

Принесли из магазина новый МЯЧ. Стал он хвастаться перед другими игрушками: **Я — новый, а вы — старые, Я — яркий, а вы — тусклые, Я — блестящий, а вы — потертые.** От хвастовства он так раздулся, что лопнул. Пришел отец, заклеил мяч, слегка надул его. Да только никто с ним не играет: кому нужен старый, дырявый мяч?! (В группе выбирается ребенок, который будет играть роль хвастливого мяча.)

Логопед задает вопросы:

— Что принесли из магазина?

— Как МЯЧ хвастался перед другими игрушками?

— Что произошло с МЯЧОМ?

— Что сделал папа?

— Чем закончилась ЭТА история?

<…> Логопед обращает внимание на то, каким высокомерным голосом «МЯЧ» хвастался перед игрушками. Дети повторяют эту интонацию. Заканчивают рассказ обращением ко всем детям: кому нужен старый, дырявый «МЯЧ»? Дети вместе с логопедом делают вывод о том, к чему может привести зазнайство и хвастовство.

Фрагменты занятий по обучению пересказу «по цепочке».

Вариант первый

Логопед беседует с детьми о том, что они любят есть больше всего. Все отвечают, что мороженое. На вопрос: «У кого любимое блюдо каша?» — никто не поднял руку. После этого логопед предлагает послушать рассказ про хитрого Мишу, который хотел есть мороженое и не хотел есть кашу.

Дали Мише кашу, а про ложку забыли. Миша думает: **«Вот и хорошо, не буду есть кашу»**. Смотрит, а мама несет мороженое. **«Мама, ты все-таки дай только часть ложки!»**

После чтения рассказа дети отвечают на вопросы:

— Что дали Мише?

— Что забыли ему дать?

— Что решил Миша?

— Что принесла мама?

— Что ответил Миша?

Вариант второй

После повторного чтения рассказа логопед предлагает детям взять несколько картинок, связанных с содержанием текста, которые помогут восстановить логическую структуру сюжета (каша, ложка — перечеркнутая, мороженое, половина ложки).

Вариант третий

Далее следует рассказ «по цепочке». В случае необходимости логопед подсказывает начало предложения. Когда содержание рассказа усвоено, можно ввести элемент усложнения. Вводится роль рассказчика, который начинает повествование. Детьми передается прямая речь Миши и мамы. Потом трое детей рассказывают текст по ролям с соответствующей интонацией. В конце задается вопрос: действительно ли такой хитрый и умный Миша?

Фрагменты занятий по обучению пересказу с элементами драматизации.

Вариант первый

Логопед уточняет:

— Какое время года наступает после зимы? (Весна.)

— Как греет солнышко? (Ярко.)

— Кто выползает из земли? (Червяки.)

Далее логопед предлагает послушать рассказ про червяков, которые выползли весной из земли на улицу, раскричались на окружающих и в результате остались в одиночестве.

Взошло солнышко Выползли из земли три червяка. Один кричит: «Стой, собака, не раздави меня!» Другой: «Мальчик, отойди в сторону!» А третий: «Девочка, отойди отсюда!» Кричали, кричали, смотрят, а вокруг никого нет. Почему же все разбежались?

Затем дети отвечают на вопросы:

— Как греет солнышко весной?

— Кто выполз из земли на улицу?

— Что кричал первый червяк, второй, третий?

— Почему все разбежались?

Вариант второй

Рассказ читают повторно с установкой на пересказ. Используя фланелеграф, составляют сюжет этого рассказа. Желающие дети становятся действующими лицами: рассказчиком, первым червяком, вторым, третьим. Рассказ разыгрывают по

ролям. Ведущий задает вопрос детям: «Почему все разбежались?» Обращаясь к присутствующим, спрашивает:

— Вы всегда уважительно относитесь к тем, кто рядом с вами?

— Вам не приходилось грубо вести себя с окружающими?

— Кто вспомнит и расскажет о грубости детей по отношению к старшим? (Подобные поступки осуждаются.)

Для детей, у которых уровень развития связной речи достаточный, можно рекомендовать и более сложные виды работы.

1. Выборочный пересказ. Перед детьми ставят задачу выделить из рассказа только то, что относится к данному поступку. Это возможно только в том случае, если ребенок в состоянии проанализировать все произведение.

2. Краткий пересказ. Ребенок рассказывает только самое главное, существенное.

Виды работ:

— пересказ текста и его продолжение с добавлением фактов, событий из жизни героев;

— составление рассказа из нескольких текстов на заданную тему;

— составление рассказа на основе своего личного опыта по аналогии с услышанным.

Все вышеизложенное относится к развитию всех компонентов языка. Эффективность этой работы значительно возрастет, если воспитатели на занятиях будут регулярно проводить с детьми упражнения для развития мелкой моторики пальцев рук.

Доказано, что такая работа дает значительные сдвиги в речевом развитии детей. Для достижения этого можно проводить разнообразные упражнения: сжимать резиновую грушу или теннисный мячик; разгибать и загибать поочередно пальцы; отхлопывать ритм ладонями по столу, затем чередуя положения: ладонь — ребро (одной и двумя руками); поочередно каждым пальцем отстукивать в заданном темпе по поверхности стола; перебирать разными пальцами натянутую резинку или шнурок; вырабатывать переключение движений правой — левой руки (ладонь — кулак, ладонь — ребро и т. п.); воспроизводить различные позы руки (кулак — ладонь — ребро), пальцев (колечко — цепь — щепоть);

захватывать мелкие предметы небольшого диаметра различными пальцами.

Для систематической тренировки тонких движений пальцев рук учить проводить карандашом (на время) линию от начала лабиринта до выхода из него; вырезать рельефно очерченный кружок диаметром 10 и 5 см; проводить (на время) 8—10 прямых линий.

Указанные упражнения рекомендуется начинать в медленном темпе, постепенно его ускоряя и увеличивая количество повторений. При этом необходимо следить за четкостью и ритмичностью выполнения, не допускать содружественных движений и нарушения пространственной ориентации.

Успех коррекционного процесса возрастет, если аналогичные упражнения проводят с детьми и родители. Выполняя указанные задания с ребенком дома, можно по аналогии с перечисленными придумывать разнообразные их варианты, превращая тренировочные упражнения в интересные игры: «Кто ни разу не ошибся», «Кто дольше всех катал шарик», «Кто победил» и т. д.

Организация логопедических занятий

<...> Логопедические занятия в специальном детском саду являются основной формой коррекционного обучения, на которых систематически осуществляется развитие всех компонентов речи и подготовка к школе.

Логопедические (фронтальные) занятия в зависимости от конкретных задач и этапов коррекции речи подразделяют на следующие типы.

1. Занятия по формированию лексико-грамматических средств языка:

а) занятия по формированию словарного запаса;

б) занятия по формированию грамматического строя языка.

Основными задачами этих занятий являются развитие понимания речи, уточнение и расширение словарного запаса, формирование обобщающих понятий, практических навыков словообразования и словоизменения, умения употреблять простые распространенные предложения и некоторые виды сложных синтаксических структур.

2. Занятия по развитию звуковой стороны речи.

Основные задачи этих занятий: формирование правильного произношения звуков, фонематического слуха и восприятия, навыков произнесения слов различной звуко-слоговой структуры; контроль за внятностью и выразительностью речи; подготовка к усвоению элементарных навыков звукового анализа и синтеза.

3. Занятия по развитию связной речи.

Основной задачей этих занятий является обучение детей самостоятельным высказываниям.

На основе сформированных навыков использования различных типов предложений у детей вырабатывают умение передавать впечатления об увиденном, о событиях окружающей действительности в логической последовательности, излагать содержание картин или их серий, составлять рассказ-описание.

Весь процесс коррекционного обучения имеет четкую коммуникативную направленность. Усваиваемые элементы языковой системы должны включаться в непосредственное общение. Важно научить детей использовать отработанные речевые операции в аналогичных или новых ситуациях, творчески использовать полученные навыки в различных видах деятельности.

Логопедические занятия по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи строят с учетом требований как общей дошкольной педагогики, так и специальной. Логопеду следует:

— четко определить тему и цель занятий;

— выделить предметный и глагольный словарь, словарь признаков, который дети должны усвоить в активной речи;

— отобрать лексический и грамматический материал с учетом темы и цели занятий, этапа коррекционного обучения, индивидуального подхода с учетом речевых и психических возможностей детей (при этом допускается ненормативное фонетическое оформление части речевого материала);

— обозначить основные этапы занятия, показав их взаимосвязь и взаимообусловленность, и сформулировать цель каждого этапа;

— подчеркнуть наличие обучающего момента и последовательного закрепления нового материала;

— обеспечить постепенную смену видов речевых и речемыслительных заданий возрастающей сложности;

— включить в занятия разнообразные игровые и дидактические упражнения с элементами соревнования, контроля за своими действиями и действиями товарищей;

— при отборе программного материала учитывать зону ближайшего развития дошкольника, потенциальные возможности для развития мыслительной деятельности, сложных форм восприятия, воображения;

— предусмотреть приемы, обеспечивающие при индивидуальном подходе к детям вовлечение их в активную речевую и познавательную деятельность;

— регулярно проводить повторение усвоенного речевого материала.

Логопедические фронтальные **занятия по формированию произношения** строят с учетом задач и содержания каждого периода обучения.

На этих занятиях используют и подбирают лексический материал, насыщенный изучаемыми и правильно произносимыми звуками. Исключают смешиваемые и искажаемые звуки.

На каждом занятии предусматривают упражнения по закреплению правильного произношения данного звука (на материале слогов, слов, предложений и текстов), развитию фонематического слуха, восприятию и овладению навыками элементарного анализа и синтеза. Обязательным является включение заданий по развитию слухо-речевой памяти.

Все занятие состоит из нескольких этапов, каждому из которых логопед дает четкую и краткую инструкцию. Учитывая, что на фронтальные занятия выносят только правильно произносимые звуки, не рекомендуется тратить более трех минут на упражнения, включающие артикуляционную гимнастику.

Предусматривается постепенное усложнение приемов для различения речевых звуков. Лексический материал предусматривает использование имеющихся или ранее пройденных грамматических категорий с их правильным фонетическим оформлением.

Логопедическая работа с детьми четвертого уровня речевого развития

<...> Выделяя направления коррекционного обучения детей данной категории, необходимо определить:

— остаточные явления в недоразвитии речевой функции у ребенка;

— сохранные компоненты в речевой структуре языка, которые послужат базой для дальнейшего совершенствования речевого развития ребенка;

— особенности психического развития ребенка, важные при формировании языковых компонентов языка.

Процесс усвоения языковых средств в условиях специального обучения ориентирован на два аспекта: опора на осмысление и тренировочные упражнения. Умение сравнивать, анализировать, выделять различия в определенных лексико-грамматических категориях позволяет обобщать языковые закономерности, что, в свою очередь, способствует выработке явления переноса и чувства языка.

Результативность логопедической работы во многом зависит от систематичности и практической направленности речевых упражнений. Это обеспечивает формирование активной речевой деятельности, автоматизацию речевых навыков. Принципы сравнения и противопоставления сходных и отличающихся языковых форм лежат в основе отбора и распределения разнообразных типов упражнений.

При реализации принципа системного подхода при обучении детей с четвертым уровнем речевого развития по-прежнему большую роль отводят взаимосвязанному формированию лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языка.

Формирование фонетического строя языка

При обследовании речи детей с четвертым уровнем речевого развития отмечается, что в их произношении нет ярко выраженных искажений фонем или их отсутствия. Однако звукопроизношение еще не соответствует абсолютной

норме. Встречаются искажения слоговой структуры слова и нарушения дифференцировки оппозиционных фонем.

Поэтому ставят прежде всего задачи:

1) Развитие у детей умения дифференцировать на слух оппозиционные звуки речи (свистящие — шипящие, звонкие — глухие, мягкие — твердые, *р — л*), а затем — отработка этих дифференцировок в произношении.

2) Закрепление произношения многосложных слов с различными вариантами стечения согласных звуков. При этом акцент делается на их дифференциацию, использование в самостоятельной речи сложной слоговой структуры и звуконаполняемости (*птичница, термометр, заржавелая проволока, нержавеющая кастрюля, баскетболистки играют в баскетбол*).

3) Закрепление навыков звукового анализа и синтеза.

4) Обучение грамоте.

Логопедические занятия по формированию произносительных навыков на этом этапе коррекционного обучения включают несколько направлений:

— закрепление навыков четкого, внятного произношения гласных и согласных звуков;

— усвоение сложных дифференцировок (*ть-ч-сь-щ-с; рь-ль-j*);

— употребление в речевом контексте слов сложной слоговой структуры и звуконаполняемости (*велосипедистки едут на велосипедах* и т. д.).

Продолжают работу по развитию речевого слуха, осознанию звуко-буквенного состава слов наибольшей сложности. Выделенные из слов звуки сравнивают на слух с опорой на артикуляционные и акустические признаки. Все это помогает закрепить приобретенные ранее умения звукового анализа и синтеза. Знакомство с правилами раздельного написания слов в предложении (предлог рассматривается как маленькое самостоятельное слово), прописной буквы в именах собственных и начале предложения, постановки точки в конце предложения позволяет постепенно перейти к формированию других навыков — правописанию звонких и глухих согласных в конце слова (умение изменить слово так, чтобы правильно определить нужный согласный звук *таз — тазы, дуб — дубок*), сочетаний *жи-ши, ча-ща, чу-щу*, слов

с безударной гласной — их можно проверить, изменив слово таким образом, чтобы на него падало ударение (*столы — стол, грибы — гриб*).

Много времени уделяют упражнениям по закреплению навыков чтения: складывание из букв разрезной азбуки (или написания) слов, коротких предложений по следам звукового анализа и синтеза; преобразование слов путем изменения буквы, слога; самостоятельное составление слов и предложений только из задуманных букв; слуховые диктанты; списывание. В течение года дети знакомятся со всеми буквами алфавита, читают слоги, слова, предложения и короткие тексты. При этом используются разнообразные методические приемы, которые преподносятся в виде игровых фрагментов («Поле чудес» — где угадываются и вписываются в карточки слова, содержащие определенное количество клеточек; «Волшебное дерево» — на котором выросли предложения с пропущенными словами (их надо вписать); ребусы, где зачеркнутые или дописанные буквы помогают прочитать слово; звуковые кроссворды в картинках, сочетающие отгадку и определенный звуко-буквенный состав слова и т. д. Все это позволяет закрепить фонетические и графические знания детей о буквах и звуках, что обеспечивает в дальнейшем грамотное правописание.

Уточнение и расширение словарного запаса

Этот раздел предусматривает не столько увеличение количественных показателей, сколько усиление качественных характеристик. При работе над лексическим компонентом языка акцентируется внимание:

— на уточнение и расширение значений слова;
— на формирование семантической структуры слова;
— на введение новых слов и сочетаний в самостоятельную речь.

В связи с этим выделяют ряд направлений по обучению детей навыкам практического употребления в речи:

— существительных с уменьшительным и увеличительным значением (*кулак — кулачок — кулачище; сапог — сапожок — сапожище; голос — голосок — голосище; нос — носик — носище; нога — ножка — ножища*);

— существительных с противоположным значением (*холод — тепло, вежливость — грубость, бег — ходьба, жадность — щедрость*);

— глаголов с противоположным значением (*пригнуть — отогнуть, впустить — выпустить, вкатить — выкатить, вползти — выползти*);

— сложных слов (*книголюб, мышеловка, пчеловод, сталевар, ледокол*);

— прилагательных с противоположным значением (*сухая тряпка — мокрая тряпка, задняя дверь — передняя дверь, нижняя полка — верхняя полка, румяное лицо — бледное лицо, мягкое сиденье — жесткое сиденье*).

Разнообразие методических приемов обучения предполагает:

— **подбор предметов с тем же признаком:**

белый мел (халат, снег, сахар, пар, дым).

узкий пояс (узкая тропинка, дорожка, лента, полоска, линейка).

быстрая река (быстрый ручеек, заяц, олень);

— **узнавание предмета по его признакам:**

Круглый, полосатый,
С огорода взятый (арбуз);
Летит, пищит,
Ножки длинные *тащит.*
Случай не упустит —
Сядет и укусит (комар);

— **узнавание предмета, животного, птицы по действиям, связанным с ним** (*спит в берлоге, сосет лапу; скачет по деревьям, грызет орехи, сушит грибы и ягоды; живет в норе, следы хвостом заметает, кур в деревне таскает; жужжит, летает, из цветочков нектар собирает*);

— **объяснение переносного значения слов** (часы — *стоят, спешат, отстают, ходят*; про кого (что) можно сказать: *стоят, спешат, отстают, ходят?* Волк — воет; *вьюга, ветер — воет*);

— **образование названий профессий** мужского и женского рода (проводник — *проводница*, скрипач — *скрипачка*, художник — *художница*, гимнаст — *гимнастка*, пианист — *пианистка*);

— **подбор омонимов** с последующим их включением в предложения (потеряли *ключ* от двери; в горах бьет холодный *ключ*;

у Тани длинная русая *коса*; новая *коса* стоит у крыльца);

— **подбор родственных слов** (*лес — леса — лесовик — лесничий — лесок; вода — воды — водяной — водопад — водоросли — водянка*);

— **преобразование глагольных форм** (*прыгать — прыгающий; скакать — скачущий; желтеть — желтеющий; бежать — бегущий*);

— **образование притяжательных прилагательных** (лиса — *хвост лисий*; волк — *хвост волчий*; сова — *хвост совиный*; корова — *хвост коровий*; лошадь — *хвост лошадиный*; петух — *хвост петушиный*; овца — *морда овечья*; медведь — *морда медвежья*; заяц — *морда заячья*; баран — *морда баранья*).

Формирование грамматического строя языка

В процессе коррекционного обучения на этом уровне также уделяют большое внимание практическому усвоению грамматических форм языка. Закрепляя навыки изменения слов по числам, родам, падежам, лицам, дети учатся правильно использовать усвоенный материал в различных речевых контекстах и режимных ситуациях. А это, в свою очередь, требует хорошо организованной речевой практики. По-прежнему широко используют варианты хорового проговаривания. Это помогает неоднократно произносить каждому ребенку новую форму слова, повышает речевую активность детей, помогает расширить их речевую деятельность.

Разнообразные виды предложений закрепляют направленность внимания на различное звучание вопросов, в зависимости от этого изменяется время, вид, число глаголов. О выполненных действиях ребенок может говорить от своего лица, от лица других детей и т. д. Дети тренируются в построении короткого предложения и ответа полным распространенным предложением.

При этом важно соблюдать правильный порядок слов и место каждого члена в предложении. Используя правильную интонацию, логическое ударение, дети учатся воспроизводить вопросительные и восклицательные конструкции, слышать разницу между повествовательными и вопросительными предложениями. Употребление различных

синтаксических конструкций, выражающих одновременность или последовательность действий, предусматривает использование союзов «а», «но», «однако». Усложнение содержания предложений предполагает включение в них словосочетания с предлогами:

— **с (со), из, из-под; за; из-за, над,** обозначающими пространственные отношения (вышел **из** дома, выглянул **из-за** дома);

— **после, через, до, перед,** передающие временные отношения (**после** завтрака, **через** час, **до** обеда);

— **для, от, из,** выражающие взаимосвязь места с предметами и их назначением, происхождением (ящик **для** кубиков, гараж **для** машины, крышка **от** чайника, замок **из** камня);

— **из-за, от,** определяющие причины отношения (плакал **от** боли, не гулял **из-за** плохой погоды).

Практическое овладение грамматическими формами ставит следующие задачи:

— образование сравнительной и превосходной степени качественных прилагательных (*красивый — красивее — красивейший*);

— согласование прилагательных с существительными при изменении их по падежам и числам (*нет голубого карандаша, голубых карандашей, синих ручек*);

— согласование местоимений и числительных с существительными и изменение их по падежам (*два моих блюдца* — нет *двух моих блюдец*; *три твоих ведра* — нет *твоих трех ведер*; *пять наших окон* — нет *пяти наших окон*).

Обучение связной речи

В течение всего коррекционного обучения вышеперечисленные лексико-грамматические формы изучают не изолированно, а в речевом контексте с опорой на ранее сформированные навыки составления простых распространенных предложений. Например, детям предлагают усложненные виды работ:

— составление из двух простых предложений одного сложносочиненного с помощью противительного союза «а», соединительного «и» («Девочки загорали на солнце, а мальчики

купались в реке. Папа вышел не спеша из дома, и он сразу направился на вокзал»);

— соединение простых предложений в сложноподчиненные предложения с различными придаточными: причины, времени, следствия, условия и т. д. («Мы поехали в зоопарк, **потому что** очень хотели увидеть разных зверей. Я вернусь домой, **когда** наступит вечер. Я разукрашу дом, **если** мне купят краски).

При формировании у детей навыков связного рассказывания, выделяется ряд требований к их речи:

— обязательное условие — раскрытие темы;

— соблюдение определенного объема рассказа;

— использование выразительных средств (эпитеты, антонимы, сравнения, метафоры);

— использование прямой речи;

— наличие правильной структуры повествования, композиционной стройности и завершенности рассказа.

Работа над связной речью предполагает дальнейшее закрепление навыков составления разных типов рассказов и пересказов. Причем сначала этот процесс облегчается тем, что дети рассказывают, наблюдая непосредственно те предметы или действия, о которых говорят. Затем речь их строится с опорой на картинки и серии картин. И лишь впоследствии они переходят к описанию пережитых или услышанных событий. Этот вид рассказов детей становится для них наиболее сложным, так как они должны формулировать мысли без всякой наглядной опоры, опираясь лишь на собственные, иногда очень давние представления и впечатления. При обучении детей связному рассказыванию следует учитывать взаимосвязь лексико-грамматических и фонетических направлений работы. Ведущим при этом выступает семантический компонент.

Большое внимание на этом этапе обучения уделяется приемам, которые стимулируют детей к развернутым связным высказываниям. Хорошим эмоциональным стимулом является использование различных видов коммуникативных ситуаций. Например, при закреплении навыков составления рассказов-описаний большой интерес у детей вызывает такой игровой прием, как рассматривание «живой куклы» и ее описание. Дети сами выбирают ребенка, которого будут

наряжать на праздник. Все поочередно дополняют по собственному выбору различные детали одежды (шелковый, голубой, большой бант; белый, накрахмаленный, кружевной воротник; бархатную, короткую, синюю юбку; блестящую золотую брошку и т. д.). Затем они рассказывают о том, как красиво одета каждая очередная «кукла», вносят разнообразные изменения в ее наряд, сопровождая их развернутыми повествованиями.

Рассказы детей записываются на магнитофон, а затем анализируют; устанавливают, чей рассказ более подробный, красочный и интересный.

Продолжая работу по обучению детей рассказыванию, полезно организовать диалог между героиней рассказа и ее товарищами: «Куда собралась ехать девочка? Кто купил ей красивую брошку, юбку? Какого цвета у нее кофточка? Из чего она сшита? Кто завязал ей такой большой бант? Какие украшения ей хотелось бы получить в подарок?» Можно при этом организовать соревнование: кто больше задаст девочке вопросов, тот становится персонажем следующей игровой ситуации.

Дальнейшим продолжением обучения творческому рассказыванию может служить придумывание детьми эпизодов поездки в нарядном платье на бал, на карнавал, в замок. Дети, фантазируя, описывают приключения, которые могут случиться с героями.

В коррекционном процессе с детьми четвертого уровня речевого развития формируются все компоненты языка (как звуковые, так смысловые). Но особое внимание уделяется дальнейшему совершенствованию их связной речи. При этом учитываются специфические особенности детей с речевыми недостатками (стеснительность, неуверенность в себе, речевой негативизм, замкнутость и т. д.). Это приводит к необходимости изыскивать дополнительные приемы для повышения мотивации их самостоятельных высказываний. Данный подход вполне согласовывается с исследованием, в котором выделяется для мотивации в обучении детей массовых детских садов три основных подхода (В.Ф. Моргун):

1) индивидуальный (ориентация на ведущие социально-значимые ценные мотивы ребенка);

2) типологический (ориентация на мотивы, свойственные детям определенного возраста);

3) топологический (создание возможности формирования разнообразных значимых мотивов).

Все вышеперечисленные подходы помогают обогатить содержательную сторону детских высказываний и формировать практические навыки построения связного текста.

Ведущим способом обогащения мотивов речевой деятельности дошкольников является создание разнообразных коммуникативных ситуаций. Именно они позволяют обеспечивать естественную полимотивированность речевых действий в обучении, оказывают значительное влияние на речевое поведение и высказывания детей.

На логопедических занятиях организовывают такие ситуации, в которых значительно повышается мотивация собственных высказываний детей. При этом каждый раз учитывают их индивидуальные и личностные особенности (желание получить одобрение взрослых, детей, стремление быть лучшим, получить награду, заслужить право быть ведущим в игре и т. д.). Например, речевая активность детей резко возрастает, когда проводятся занятия по аналогии с «Блеф-клубом», где каждый должен придумать и рассказать совершенно неправдоподобную историю. Победителем объявляется тот, кто, по общему признанию, оказался лучшим Мюнхгаузеном.

Рассказы детей (по картинке и серии картин, по представлению и т. д.) записывают на магнитофон для последующего прослушивания, а также на индивидуальные карточки детей. Затем из них оформляют (с помощью родителей) для каждого ребенка авторские экземпляры мини-книги с иллюстрациями. Собранный материал позволяет проследить положительную динамику в развитии связной речи, а для детей — это стимул «стать признанным писателем».

Эффективность всей коррекционной работы зависит от соблюдения специальных образовательных условий:

— систематичность проведения занятий;

— распределение их в порядке нарастающей сложности;

— подчиненность заданий выбранной цели;

— чередование вариативности упражнений;

— воспитание внимания к речи;

— разнообразие организационных форм и методических приемов работы с учетом психолого-педагогических особенностей детей;

— дозирование речевых, интеллектуальных и физических нагрузок;

— соблюдение охранительного режима;

— осуществление индивидуального подхода к детям, учет личностных и характерологических особенностей детей.

Таким образом, система коррекционного обучения детей с острыми нарушениями речи будет наиболее эффективной, если в учреждении компенсируемого вида будут созданы специальные образовательные условия, включающие:

1) диагностический блок (клиническое, логопедическое, психолого-педагогическое изучение детей), в структуру которого целесообразно включить нейропсихологическое исследование детей по адаптированной для дошкольного возраста методике (И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковская);

2) лечебно-профилактический блок (медикаментозное лечение, лечебная физкультура, массаж и гидромассаж, физиотерапия, фитотерапия и т. д.);

3) воспитательно-образовательный и коррекционно-развивающий блок (педагогическая и логопедическая работа, психологическая коррекция);

4) социальный блок (психологическая и педагогическая помощь родителям, оптимизация микросоциальных условий).

Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. — М., 1999. — С. 137–250.

В.П. Глухов

Методика обучения детей с ОНР рассказыванию

Занятия по пересказу

Особую роль обучения пересказу в формировании связной монологической речи детей подчеркивают многие исследователи как в общей дошкольной, так и коррекционной педагогике (А.М. Бородич, Э.П. Короткова, Л.П. Федоренко, Т.Б. Филичева и др.). При этом совершенствуется структура речи, произношение, усваиваются нормы построения предложений и целого текста. Обучение пересказу способствует обогащению словарного запаса, развитию восприятия, памяти и внимания. Использование высокохудожественных текстов детской литературы позволяет эффективно проводить работу по воспитанию *«чувства языка»* — внимания к лексической, грамматической и синтаксической сторонам речи, способности оценивать правильность высказываний с точки зрения соответствия их языковой норме. Это особенно важно в коррекционной работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи.

Большое внимание следует уделять выбору произведений для пересказа. На начальном этапе работы (второй период первого года обучения) используют небольшие тексты; в дальнейшем их объем увеличивается по мере возрастания речевых возможностей детей. Рекомендуется отбирать тексты с наличием *однотипных эпизодов, повторяющихся сюжетных моментов*, тексты *с четким делением на фрагменты-эпизоды и ясной логической последовательностью событий*. Это облегчает составление пересказа и способствует усвоению определенных языковых средств. <...>

Как показывает практика, обучение пересказу на материале каждого произведения и целесообразно проводить на двух занятиях (в отдельных случаях, при усложнении выполняемых заданий — на трех).

В общую *структуру занятий* входят: организационная часть с включением *вводных, подготовительных* упражнений,

чтение произведения, *разбор текста* («языковой» и «содержательный») [1-е занятие]; *пересказ* текста, упражнения на усвоение и закрепление соответствующего языкового материала и *анализ* детских рассказов [2-е занятие]. Цель подготовительных упражнений — организовать внимание детей, подготовить их к восприятию рассказа (отгадывание загадок о персонажах произведения; уточнение значения отдельных слов или словосочетаний, содержащихся в тексте; демонстрация соответствующих картинок и др.). Текст прочитывают дважды, в медленном темпе. При повторном чтении рекомендуется прием *завершения детьми отдельных, не законченных педагогом предложений*. Для этого выбирают предложения, содержащие обозначение вводимых в сюжетное действие рассказа *новых персонажей, существенных предметов отображаемой обстановки, тех или иных действий, событий* и др.

С помощью того же приема внимание детей обращают и на возможные варианты изменения грамматической формы слова, нормативные правила оформления связи слов в словосочетаниях и т. д. Это способствует лучшему восприятию текста, направляет внимание детей на важные смысловые моменты и некоторые языковые особенности произведения.

Разбор содержания произведения — «содержательное ядро» текста. Целенаправленный разбор лексического материала способствует лучшему осмыслению отраженных в тексте ***предикативных отношений и способов их языкового выражения***. Проведение такого разбора значительно облегчает детям с ОНР последующее составление пересказа.

Второе занятие по пересказу <...> начинается с повторного чтения текста с *установкой на пересказ*, после чего дети приступают к его составлению. При обучении детей с ОНР пересказу применяют *вспомогательные методические приемы*, облегчающие составление связного последовательного сообщения, что особенно важно на начальных этапах работы. <...> К числу таких приемов относится выделение основных содержательных звеньев сюжета произведения по ходу составления рассказа (пересказ *по опорным вопросам, показ иллюстраций*, последовательно отражающих содержание произведения, а в дальнейшем — отдельных иллюстраций с изображением *персонажей и существенных деталей*).

Первоначально дети пересказывают по одному фрагменту текста; в последующем постепенно переходят к индивидуальному пересказу нескольких фрагментов и текста в целом. К концу первого года (третий период обучения) они учатся составлять пересказ по *предваряющему плану-схеме*. Опорные вопросы к тексту даются в виде развернутого словесного плана перед началом пересказа.

На втором году обучения дети должны овладеть пересказом без опоры на наглядный материал. Можно рекомендовать ряд специальных <...> приемов, способствующих развитию у детей с ОНР внимания, вербального восприятия, лучшему осмыслению и запоминанию текста, а также формированию *навыков планирования* развернутых высказываний. Рекомендуется, например, такая форма работы, когда пересказ одного ребенка иллюстрирует другой, подбирая из расположенных перед ним картинок те, которые относятся к данной части рассказа.

Эффективным при обучении пересказу является прием *использования детского рисунка*. После разбора и пересказывания текста по вопросам логопеда на отдельном (воспитательском) занятии детям предлагают выполнить рисунок по выбору на сюжет рассказа, после чего они самостоятельно составляют пересказ фрагмента произведения на основе своего рисунка. <...>

При обучении пересказу в ряде случаев можно использовать «*иллюстративное панно*» с красочным изображением обстановки и основных деталей, с которыми связано развитие сюжетного действия произведения. <...> Такие «опорные» объекты располагают на картине-панно в линейном ряду соответственно последовательным эпизодам рассказа. <...>

Иллюстрирование проводится с помощью плоскостных фигурок персонажей и предметов, перемещаемых на панно. Демонстрационное панно используют для иллюстрирования педагогом текста при чтении и разборе произведения, иллюстрирования ребенком пересказа <...>, а также для обучения *планированию* пересказа путем *моделирования действий* персонажей. <...>

На втором году обучения рекомендуется также прием моделирования сюжета произведения с помощью *условной наглядной схемы*. Для ее составления используют блоки-

квадраты, размещенные на штативе, которые после чтения и разбора текста заполняют силуэтными (черно-белыми) изображениями персонажей и значимых объектов, соответствующими каждому из последовательных фрагментов-эпизодов. <...> Составление такой схемы позволяет детям усвоить способы программирования содержания развернутого сообщения путем установления последовательности и взаимосвязи основных *смысловых звеньев рассказа*. <...>

Использование *диафильма* при обучении пересказу способствует повышению интереса к занятиям, развитию восприятия и вербальной памяти, речемыслительной деятельности детей. В качестве варианта структуры занятий по пересказу с применением диафильмов предлагается следующий: предварительное чтение текста; просмотр диафильма в сочетании с прослушиванием текста (чтение текста педагогом или магнитофонная запись); просмотр кадров, сопровождаемый ответами детей на вопросы; пересказ текста по фрагментам. <...>

В процессе занятий по пересказу специальное внимание уделяют коррекционной работе по формированию у детей *грамматики правильной речи, усвоению различных языковых средств* построения связных высказываний.

Так, на первом году обучения (II—III периоды) особое внимание обращается на усвоение детьми нормативного употребления падежных окончаний имен существительных и личных местоимений, форм согласования прилагательных с существительными <...> развитию фразовой речи. Дети усваивают разные виды связи слов в предложении, в том числе согласование существительных и глаголов, прилагательных с существительными в косвенных падежах и нормы глагольного управления.

Большое внимание придают практическому овладению <...> правилами согласования глаголов-сказуемых с местоимениями в функции подлежащего. Это реализуется в ходе разбора текста и самого пересказа, а также с помощью специальных (лексико-грамматических) упражнений, включаемых в занятия. <...> К ним относятся: упражнения в словоизменении, подборе лексем и словоформ, например определений к данному педагогом слову при характеристике персонажей сказки; упражнения в дополнении предложений нужным по смыслу словом <...> и др. <...>

На первом году обучения отрабатывают различные грамматические структуры простого распространенного предложения, некоторых типов сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций. На втором году обучения на занятиях по пересказу обращают внимание на овладение детьми навыками построения предложений с несколькими однородными сказуемыми <...>, а также бессоюзных сложных и сложноподчиненных предложений. <...>

При проведении словарной работы внимание детей акцентируют на словах, служащих для выражения временной и пространственной связи событий (***сначала, потом, утром, вечером, дальше, там, назад, обратно*** и др.), на употребление предлогов с пространственным значением (***в, на, над, под, из-за*** и т. д.). Обращают внимание на слова, указывающие на характер действия (длительность, интенсивность), например: ***скоро, долго, медленно, громко*** и др. Усвоение таких слов-«маркеров» значительно облегчает детям составление связных высказываний.

По мере роста речевых возможностей детей (второй год обучения) при пересказе отдельных произведений помимо обычного воспроизведения текста дети овладевают некоторыми доступными приемами его *языковой трансформации*. Так, при пересказе фрагментов произведений <...> дается задание рассказать о событиях в прошедшем времени (*путем замены временных форм глаголов*). <...> При пересказе других произведений <...> можно использовать такой прием трансформации текста, как замена рассказа *от первого лица* рассказом *от третьего лица*. Указанная форма работы способствует овладению детьми лексико-грамматическими средствами построения высказываний путем *практических целенаправленных действий с ними*. <...>

Глухов В.П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим речевым недоразвитием. — М., 2001. — С. 40—45.

Т.В. Туманова

Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи

Экспериментальное исследование показало, что низкая готовность к проведению словообразовательных операций у детей с общим недоразвитием речи объясняется несформированностью когнитивных и речевых предпосылок. Исходя из этого предлагается использовать специальные упражнения, наглядно моделирующие словообразовательные отношения на основе материализованных опор.

Не отрицая традиционных методов формирования практических способов словообразования у дошкольников, мы предлагаем, начиная с подготовительной возрастной группы (т. е. со второго года обучения), на индивидуальных, подгрупповых, а затем и фронтальных занятиях вводить упражнения из следующих разделов.

Ориентировочно-исследовательская деятельность детей

Основная задача этого раздела — выявить наиболее общие правила словообразования на основе ориентировочно-исследовательской деятельности детей. В его содержании можно выделить два направления.

Первое — формирование предварительной ориентировки детей в формально-семантической структуре слов на основании таких критериев, как: длина слогового контура слов, звуковое сходство пар родственных слов. Для ориентировки детей в морфемной структуре слов используется метод их бинарного (парного) противопоставления, сопровождающийся сравнением содержательного аспекта.

Отдельно остановимся на специфике подбора лексического материала для специальных упражнений. В современной лингвистике в зависимости от степени членимости слов выделяют два класса: исходные, или производящие основы, типа «лист, цвет», и производные слова типа «лиственный, цветной». Именно такой принцип деления слов обусловливает целесообразность указанных выше критериев для ориентировки. Объединяя исходные и производные слова в пары для ориентировки, необходимо соблюдать следующие условия:

- наличие между словами существенной семантической разницы, например, *«камень — каменщик»* Уменьшительно-ласкательные суффиксы не изменяют полностью значение слова, а лишь меняют качественную характеристику обозначаемого, а поэтому представляется нецелесообразным начинать с них парное противопоставление значений слов;
- наличие значительной кинестетически ощутимой разницы между исходным и производным словами. В ряде случаев, когда словообразовательный аффикс выражен одним звуком, ребенок игнорирует произносительную разницу между вариантами слов (*«конфета — конфетка»*), использование продуктивных словообразовательных принципов: суффиксального — для имен существительных и прилагательных, префиксального — для глаголов;
- подбор слов, имеющих четкие границы членимости, например *«ключ — ключник»*;
- при контекстном предъявлении парных однокоренных слов располагать их в непосредственной близости друг от друга — по принципу минимальной удаленности производного слова от производящего в рамках одного предложения.

Содержание первого направления работы реализуется на индивидуальных и подгрупповых занятиях. Подобные занятия проводят 2—3 раза в неделю, их протяженность по времени варьируется от 10 до 15 мин. Приведем примерные фрагменты занятий.

Фрагмент 1

На столе у логопеда набор предметов: мыло, мыльниц, сахар, сахарница, хлеб, хлебница, салат, салатница.

Логопед. Посмотри на предметы. Какой предмет куда можно положить? Куда положим хлеб?

Ребенок выполняет действие — кладет хлеб в хлебницу. Аналогичным образом раскладывает остальные предметы.

Логопед. Послушай, как похоже называются предметы: хлеб — хлебница.

Вместе с логопедом ребенок называет и показывает пары предметов. Затем логопед предлагает поиграть в лото. Ребенок получает одну большую карточку с изображениями нескольких предметов, названных ранее. Логопед достает и называет предметные картинки, ребенок накрывает ими соответствующие изображения на большой карточке, проговаривая названия вслух. Логопед собирает предметные картинки и просит ребенка разложить их парами по принципу: что куда можно положить. Ребенок, выкладывая пары, проговаривает: «мыло лежит в мыльнице», «хлеб лежит в хлебнице» и т. д.

Фрагмент 2

Ребенку предъявляют набор предметов: конфета, салат, конфетница, хлеб, хлебница, сахарница — вперемешку.

Логопед. Какой предмет в какую посуду можно положить?

Ребенок раскладывает предметы и обнаруживает, что два предмета — лишние: салат и сахарница.

Логопед. Почему эти предметы лишние?

Ребенок. Салат нельзя положить в сахарницу.

Логопед убирает эти предметы и просит назвать оставшиеся. Ребенок называет парные предметы: конфета — конфетница, хлеб — хлебница.

Логопед предлагает усложненный вариант лото: к большим карточкам с изображением нескольких предметов предлагаются контурные/силуэтные картинки. Ими ребенок накрывает основные изображения и называет их.

Фрагмент 3

Логопед предлагает ребенку предметные картинки вперемешку: салфетка, суп, салфетница, супница, конфета,

конфетница. Просит разложить картинки по парам и назвать их. Логопед, закрывая листом все пары, кроме первой, говорит: «Первую картинку я назову коротко: “сахар”, а вторую — длинно: “сахарница”. Назови короткое слово».

Ребенок: Сахар.

Логопед кладет под картинку короткую полоску и говорит: «Короткое слово обозначим короткой полоской».

Аналогичным образом длинное слово маскируют длинной полоской.

Затем ребенок совместно с логопедом проговаривает оставшиеся пары слов, определяет их длину и маркирует разными полосками.

Фрагмент 4

Логопед предлагает ребенку контурные силуэтные изображения: селедка, селедочница, иголка, игольница, салфетка, салфетница. Называет слова вслух, просит ребенка выкладывать соответствующие картинки. Затем ребенок закрывает глаза, а логопед нарушает порядок в парных картинках. Логопед просит ребенка исправить ошибку, восстановив пары изображений. Затем ребенок выкладывает под картинками полоски, маркируя короткие и длинные слова, и объясняет свои действия. Приблизительный ответ ребенка: «Селедка лежит в се-ле-доч-ни-це. Первое слово — короткое, а последнее — длинное».

После того как ребенок обозначил все слова полосками, логопед просит его закрыть глаза и говорит: «Налетел ветер, спутал картинки и полоски. Разложи все по местам».

Ребенок не просто раскладывает картинки и полоски в парном порядке, но и сопровождает свои действия речью: «К картинке “хлеб” положи картинку “хлебница”. “Хлеб“ — говорю коротко, значит, кладу короткую полоску. “Хлебница” — говорю длинно, значит, кладу длинную полоску».

Фрагмент 5

Логопед предлагает вперемешку предметные картинки и «схемы-паровозики» (изображение паровозика и вагончика)

с прорезями для картинок. Просит разложить картинки по парам и вставить в данные схемы.

Логопед. Назови первую пару картинок.

Ребенок. Иголка и игольница.

Логопед. Это слова совсем разные или похожи?

Ребенок. Похожи.

Логопед. Слова похожи потому, что в них есть одинаковый (по звучанию) кусочек. Послушай: иголка, игольница (интонационно выделяется корневая часть слова).

Затем логопед вместе с ребенком произносят эти слова сопряженно.

Логопед. Какой кусочек слова звучит похоже — в начале или конце слова?

Ребенок. В начале слова.

Логопед вместе с ребенком заштриховывают полоски: короткую полоску — целиком, длинную — только начало полоски. Проговаривают: «Закрашиваем кусочек слова, который звучит похоже». Аналогичным образом проговариваются остальные пары слов, выделяются интонационно и графически их корневые части.

Фрагмент 6

Логопед предлагает ребенку поднять флажок, когда в тексте встретятся похожие слова.

После каждого текста логопед уточняет, какие слова звучали похоже. Просит ребенка назвать их и подобрать соответствующие предметы (контурные силуэтные картинки). Ребенок поясняет, почему названные слова звучат похоже, какой именно кусочек в словах похож (первый или последний), подбирает соответствующие полоски со штриховкой. В качестве усложнения логопед помимо необходимых полосок-маркеров может ввести и ложные, например неправильно заштрихованные.

Задания подобного плана можно использовать при формировании предварительной ориентировки детей в морфемной структуре не только имен существительных, но и других частей речи. Лексический материал при этом подбирают в соответствии с указанными выше принципами.

Таким образом, **первое направление** логопедической работы фактически направлено на формирование начальных уровней антиципации как особого качества восприятия, обеспечивающего опережающее опознание объекта и (или) слова еще до того, как они будут полностью восприняты.

Второе направление в рамках первого раздела работы ставит задачу по формированию речемыслительного уровня антиципации (т. е. обобщения, гипотезы об объекте, явлении), а как следствие — обобщенности восприятия морфем. Все это должно помочь детям осознать морфему как отдельный языковый знак. Для этого необходимо:

- закрепить навык нахождения однокоренных слов в контексте;
- закрепить умение выделять в них корневые морфемы;
- научить детей выделять в словах словообразовательные аффиксы;
- отметить изменение, которое произошло с реальными предметами, явлениями;
- сформировать умение определять позицию словообразовательного аффикса в слове;
- показать наглядно способы конструирования наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

Соблюдая перечисленные выше требования к лексическому материалу, приведем следующие образцы слов:

- существительные с суффиксом **«ник»**: пожарник, дворник, печник, лесник, мясник, огородник, дачник, школьник, ключник;
- относительные отыменные прилагательные с суффиксом **«ов»**: сливовый, луковый, гороховый, перловый, рисовый, садовый, дубовый, березовый, липовый;
- приставочные глаголы: убежал, выбежал, забежал; унес, занес, вынес; улетел, вылетел, залетел.

Приведем фрагменты логопедических занятий по выделенному направлению работы.

Фрагмент 1

Логопед предлагает ребенку две картинки «пожар» и «пожарник». Спрашивает, что нарисовано на картинках?

Ребенок. На первой картинке нарисован пожар, а на второй — пожарник. Это человек, который тушит пожар.

Логопед. Пожар — пожарник. Какое слово короткое? Длинное?

Ребенок. Пожар — короткое слово кладу короткую полоску. Пожарник — длинное слово, кладу длинную полоску.

Логопед. Какая часть этих слов звучит одинаково?

Ребенок. Одинаково говорю первую часть слова.

Ребенок подбирает полоски-маркеры со штрихом.

Логопед. Давай найдем ту часть слова, которая звучит непохоже. Положи короткую полоску на длинную. Отрежь лишний кусочек полоски. Смотри: длинная полоска состоит из двух кусочков. Так же и длинное слово состоит из двух кусочков. Первый кусочек — «пожар» (выкладывается соответствующая картинка), второй кусочек — «ник» (выкладывается незаштрихованная часть полоски). Пожар...ник, пожарник (выкладывается изображение). Перед ребенком оказывается выложенным следующее словообразовательное уравнение:

картинка «пожар» + карточка-символ = картинка «пожарник».

Логопед. Назови первый кусочек слова (Показ рукой части схемы).

Ребенок. Пожар.

Логопед. Назови все длинные слова. (Показ итоговой картинки).

Ребенок. Пожарник.

Логопед. Пожар — пожарник (выделяя интонацию). Как звучит новый кусочек слова?

Ребенок вместе с логопедом проговаривает слова и выделяет кусочек **«ник»**. Показывает на схеме место этой части (после картинки «пожар») и еще раз называет **«ник»**.

Логопед. Давай сложим короткие кусочки в длинное слово.

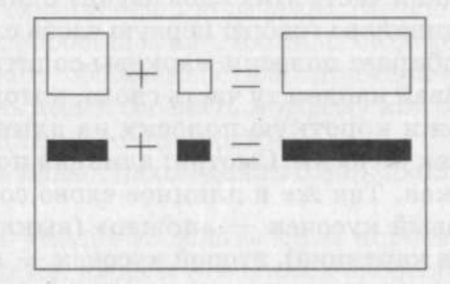
Ребенок сопряженно с логопедом показывает и называет части «уравнения».

Логопед. Смотри — было короткое слово «пожар» мы добавили к нему кусочек **«ник»** и получилось название человека, который тушит пожар. Какой кусочек слова помог правильно назвать профессию?

Ребенок. Кусочек **«ник»**. (Показ на схеме).

Фрагмент 2

Логопед предлагает ребенку специальное панно для «записи» словообразовательных уравнений с помощью предметных картинок и карточек-символов. Там уже выложена модель образования слова «пожарник».



Логопед. Вспомни, как получается длинное слово.

Ребенок. К короткому слову добавляется новый кусочек.

Логопед. Какое длинное слово мы складывали в прошлый раз? (Показ на схему).

Ребенок. Пожарник.

Логопед. От какого короткого слова оно получилось?

Ребенок. От слова «пожар».

Логопед. Какой кусочек к нему добавляли?

Ребенок вместе с логопедом выделяют часть **«ник»**. Затем логопед предлагает по аналогии (по заданному образцу) выстроить другое уравнение:

картинка «лес» + карточка-символ = картинка «лесник».

Логопед задает опорные вопросы: какую картинку назовем коротким словом? Какую — длинным? Как сложить длинное слово? Где на панно должна стоять картинка «лес»? Картинка «лесник»? Карточка-символ? Какой кусочек добавим к слову «лес»? Назови все части схемы. Какое слово было вначале? Какое получилось? Какой кусочек слова помог назвать профессию?

Фрагмент 3

Логопед предлагает ребенку панно с уже выложенными словообразовательными «уравнениями». Просит назвать их части:

картинка «лес» + карточка-символ = картинка «лесник»;

картинка «печь» + карточка-символ = картинка «печник»;

картинка «пожар» + карточка-символ = картинка «пожарник».

Ребенок не только проговаривает сами схемы, но и делает вывод о том, какой кусочек слова помог назвать разные профессии. Затем логопед нарушает порядок частей в словообразовательных «уравнениях» и просит исправить ошибку. Ребенок восстанавливает последовательность частей в схемах, комментируя свои действия: лесник — человек, который охраняет лес, а не печь, значит, первую картинку кладу «лес».

Логопед. Какие длинные слова у тебя получились?

Ребенок. Лесник, печник, пожарник.

Логопед. Назови и покажи на схеме, какой кусочек слова всегда повторялся?

Ребенок. Кусочек **«ник»**.

Фрагмент 4

Логопед предлагает прослушать названия профессий, поднимая флажок тогда, когда услышит слово с частичкой **«ник»**.

Сначала добиваемся грубых дифференцировок, а затем предлагаем ряд слов с похожими по звучанию/значению аффиксами.

Логопед. Огород, мойщик, огородник, дача, дачник, строитель, пианист, мясник и пр.

Логопед. Вспомни и назови все слова с кусочком **«ник»**.

Ребенок. Огородник, дачник, мясник.

Логопед. Подбери к этим словам картинки. Расскажи, что делают люди на картинках.

Ребенок. Огородник — сажает огород. Дачник — живет на даче. Мясник — продает мясо.

Логопед. От какого короткого слова получим слово «огородник»?

Ребенок. От слова «огород».

Логопед. Подбери недостающие карточки и выложи на панно; расскажи, как получилось слово «огородник».

Аналогичным образом выкладываются схемы к другим вышеназванным словам. Логопед задает опорные вопросы и в конце уточняет, какая часть слова помогла из коротких слов сделать длинные.

Фрагмент 5

Логопед предлагает панно с выложенными неполными словообразовательными «уравнениями»:

картинка «ключ» + карточка-символ = ?

картинка «двор» + карточка-символ = ?

К схемам предлагаются изображения людей различных профессий.

Логопед. Я задумала длинные слова с частичкой **«ник»**. Какие это слова? Подбери и вставь в схему недостающую картинку. Назови все части схемы. Что обозначают новые слова?

Затем логопед предлагает другой вариант деформированных «уравнений»:

? + карточка-символ = картинка «пожарник»;

? + карточка-символ = картинка «лесник»;

? + карточка-символ = картинка «печник».

К «уравнениям» предлагается набор предметных картинок (как соответствующих схемам, так и не подходящих к ним).

Логопед. Какие картинки пропущены? Вставь их и назови. Почему нужны именно эти картинки? Назови все части схемы.

Следующий вариант нарушенных «уравнений» предполагает поиск карточек-символов.

картинка «мясо» + ? = картинка «мясник»;

картинка «огород» + ? = картинка «огородник»;

картинка «дача» + ? = картинка «дачник»;

Логопед. Какую карточку я пропустила? Какая частичка слова помогла правильно назвать людей? Назови все части слова.

Представленные фрагменты занятий иллюстрируют процесс ознакомление ребенка лишь с одной словообразовательной моделью — моделью образования существительного

с суффиксом **«ник»**. Аналогичным путем можно знакомить детей со способами образования не только имен существительных, но и прилагательных и глаголов. В последнем случае карточки-символы (префиксы) будут находиться в схеме на первом месте.

Опираясь на данные о генерализации как центральном процессе овладения речью детьми, следует соблюдать поэтапность в порядке введения новых словообразовательных моделей.

1. Знакомство с моделью существительного с суффиксом **«ник»**.
2. Знакомство с моделью существительного с суффиксом **«ниц»**(а).
3. Дифференциация двух пройденных моделей.

Формирование осознанных навыков применения словообразовательных правил

Целью данного параграфа является обучение дошкольников с общим недоразвитием речи навыкам осознанного образования производных слов. Подобное осознание становится возможным, когда формируются обобщенное восприятие не только предметного мира, но и языковых явлений, т. е. по мере усвоения правил словообразования. Демонстрация этих закономерностей в максимально наглядном виде (т. е. в виде словообразовательных «уравнений») была начата в предыдущем параграфе. Теперь перед логопедом стоят следующие задачи:

- закрепить навыки составления производных слов по знакомым словообразовательным моделям;
- продолжить формирование у ребенка обобщающего значения словообразовательных морфем;
- научить его сравнивать между собой словообразовательные модели, выделять в них похожие и различные компоненты (на слух и графически);
- сформировать понимание общности производящей основы для нескольких производных наименований;
- закрепить навыки осознанного применения словообразовательных правил.

Ниже приведем фрагменты занятий, проводимых в рамках логопедической работы.

Фрагмент 1

Логопед предлагает ребенку готовые словообразовательные уравнения:

картинка «школа» + карточка-символ = картинка «школьник»;

картинка «школа» + карточка-символ = картинка «школьница».

Логопед. Какие картинки в схемах отличаются? Назови их.

Ребенок. Школьник, школьница.

Логопед. Раз последние картинки неодинаковы, значит, различаются какие-то картинки в начале схемы. Какие картинки одинаковы?

Ребенок. Картинка «школа». (Показ в схеме.)

Логопед. Послушай, как я назову части первой и второй схем: школь...ник (выделение голосом), школь...ница (выделение голосом). Первая часть слов одинакова?

Ребенок. Одинакова.

Логопед. А какая часть слов различна?

Ребенок вместе с логопедом еще раз называют оба слова, выделяя интонационно суффиксальную часть.

Логопед. Какая часть слов различна? Покажи место каждой части слов на схеме. Заштрихуй по-разному эти части. Назови все части первой схемы. Назови все части второй схемы.

Логопед. Посмотри: от одного короткого слова можно образовать два длинных. Для этого к короткому слову добавляют разные частички.

Фрагмент 2

Логопед предлагает ребенку отдифференцировать слова и картинки двух видов: с суффиксом «**ник**» и «**ниц**»(а): *дачник — дачница, огородник — огородница, школьник — школьница.*

Логопед. Назови все картинки в первом ряду.

Ребенок. Дачник, огородник, школьник.

Логопед. Какая маленькая часть слова повторяется?

Ребенок. «**ник**».

Логопед. Назови все картинки во втором ряду.

Ребенок. Дачница, огородница, школьница.

Логопед. Какая часть слова повторяется?

Ребенок. Часть «**ниц**»(а).

Логопед. Части слов «**ник**» и «**ниц**»(а) — разные, поэтому в первом ряду у нас — изображения мальчиков, а во втором — девочек.

Аналогичным образом проводится работа на новом лексическом материале: *ключник — ключница, лучник — лучница* и т. д. Затем логопед предлагает придумать несуществующие слова с опорой на наглядно-графические схемы: как назвать мальчика, который ходит по лужам? А девочку?

Картинка «лужа» + карточка-символ = картинка «мальчик ходит по лужам».

Картинка «лужа» + карточка-символ = картинка «девочка ходит по лужам».

Логопед добивается производства ребенком слов-универбов «лужник», «лужница» и объяснения их значения. Ребенок обобщает: разные части слов помогли назвать по-разному девочку и мальчика.

Фрагмент 3

Логопед предлагает знакомые пары картинок: *ключник — ключница, дачник — дачница, огородник — огородница* и к ним — набор предметных изображений: школа, сад, огород, дача, ключ.

Логопед. Подбери к парам картинок соответствующее изображение.

Ребенок. Вот картинки «дачник» и «дачница». К ним подходит картинка «дача».

Затем логопед предлагает ребенку новое панно. На нем изображено дерево с прорезями для картинок.

Логопед. Из короткого слова «дача» (картинку вставляют в панно в основание дерева) может «вырасти» два длинных слова — «дачник» и «дачница» (картинки вставляют в крону словообразовательного дерева). Назови короткое слово.

Ребенок. Дача.
Логопед. Какие слова из него «выросли»?
Ребенок. Дачник, дачница.
Логопед. Это одинаковые слова?
Ребенок. Нет.
Логопед. Почему?
Ребенок. Дачник — это мальчик, дачница — это девочка.

Аналогично выстраивают словообразовательные «деревья» для остальных слов. Логопед вместе с ребенком уточняет, от каких слов были образованы длинные слова и одинаковы ли они.

В качестве усложненного варианта задания можно предложить выстраивание подобных схем на материале не существующих в русском языке слов-квазиформ (*лужник — лужница, букетник — букетница, дверник — дверница* и пр.).

Фрагмент 4

Логопед предлагает картинки с изображением снега, снежинки, снеговика, снегиря, снегопада и предлагает ребенку назвать их. Далее он просит: «Найди самое короткое слово. Расположи картинку "снег" в корни дерева на схеме. Какие длинные слова получились от слова "снег"? Расположи эти картинки в ветвях дерева на схеме».

Фрагмент 5

Логопед проводит дидактическую игру «Во саду ли, в огороде...». С этой целью он говорит детям, что в «словесном саду» собрали богатый урожай. Но вот беда — все слова перепутали, сложили в одну корзинку, и теперь непонятно, с какого дерева — какое слово. Логопед предлагает детям 3 схемы дерева, карточки с картинками (стекло, стекольщик, стеклышко, стеклянный; двор, дворник, дворняжка, дворик; гриб, грибочек, грибник, грибной (суп)) и просит их рассмотреть картинки и помочь разобрать «урожай», снова «развесить» слова на деревьях и сложить «урожай» с каждого дерева в отдельную корзинку.

Обращается особое внимание на то, какое слово «растет» на корнях дерева, а какое на ветках.

* * *

В результате проведения подобной работы дети должны научиться обобщать значение морфологических элементов слов, закрепить умение их соединения в рамках целого слова в соответствии как с формально-семантическими, так и с фонетическими правилами русского языка. Впоследствии эти умения и навыки следует закреплять в контекстной речи детей.

Впоследствии по мере автоматизации словообразовательных действий и введения их в контекстную речь необходимость в таких материализованных опорах отпадает.

Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи. — М., 2002. — С. 85—99.

III. РЕЧЕВЫЕ РАССТРОЙСТВА ПРИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И СЕНСОРНЫХ НАРУШЕНИЯХ (СЛОЖНЫЙ РЕЧЕВОЙ ДЕФЕКТ)[1]

Нарушения речи и их коррекция при умственной отсталости и задержке психического развития

М.Е. Хватцев

Особенности речевых недостатков и логопедической работы у умственно отсталых и слепых детей

Логопедическая работа у умственно отсталых детей

Необходимость логопедической работы во вспомогательной школе диктуется следующими соображениями. Нередко такие расстройства речи, как задержка в развитии речи

[1] Составитель Л.С. Волкова.

(алалия), крайняя скудность речи (олиголалия) или тяжелые формы косноязычия (анартрия, открытая гнусавость) и т. п., значительно задерживают, в силу единства процесса речи и мышления, нормальное развитие последнего. Иногда такая задержка интеллектуального развития ребенка бывает настолько сильной, что плохо говорящий, из-за ошибочно поставленного диагноза, относится к категории умственно отсталых детей. Практика показала, что если с такими псевдоолигофренами своевременно интенсивно и правильно проводятся логопедические занятия и обучение чтению и письму, то у них происходит настолько резкое улучшение в умственном и эмоциональном развитии, что их можно и должно переводить в специальные школы и классы для детей со слухо-речевыми расстройствами, а иногда и в массовую школу.

Несколько слов о причинах речевых нарушений у олигофренов и общих логопедических подходах к ним.

Вследствие общего понижения корковой реактивности, тонуса у олигофренов ослаблены кортикальные процессы возбуждения и особенно торможения, в свою очередь вызывающие в подкорке у одних повышенную, у других пониженную тормозимость. Поэтому условные рефлексы у олигофрена развиваются медленно и отличаются неустойчивостью, предел работоспособности его низкий. Важнейшими же для развития речи факторами являются обусловленная нарушением мозга недостаточность высшего анализа и синтеза и связанная с этим ограниченность познавательного процесса.

У олигофренов дело не в плохой памяти, как иные полагают, а в косности навыка, который применяется и в несоответствующих случаях.

Такое состояние высшей нервной деятельности олигофрена требует особых методических подходов к нему в процессе логопедической работы, прежде всего частых передышек, переключений, ярких, конкретных то более сильных, то более слабых раздражителей, осознания им изучаемых артикуляций, звуков и их значения в речи путем систематических наблюдений над ними и разъяснений со стороны логопеда.

Следует также учитывать нередко имеющиеся у этих детей расстройства слуха и зрения.

Особенности расстройства речи у олигофренов сравнительно с нормой:

1. Расстройства речи у них почти исключительно обусловлены факторами патологическими и выражаются в речевой отсталости в целом, в речедвигательных расстройствах, тесно связанных с нарушением общей моторики, в недостаточности фонематического слуха.

2. Чрезвычайная неустойчивость и изменчивость звуков речи, распространенность неуместного смягчения их, частое выпадение гласных и согласных звуков (при скоплении последних в слоге), дисграфии, часто обусловленные неправильным произношением. Так, А.И. Яунберзинь выявила в III—VII классах вспомогательной школы 22% учеников, делающих ошибки в письме, обусловленные смешением звонких и глухих звуков (у детей II класса массовой школы — 8%); среднее же число письменных ошибок у олигофрена в 8 раз больше, чем у нормального ученика. Это подтверждается и работой Р.Я. Журавлевой.

Хотя фонетические нарушения у олигофренов внешне носят характер инфантильности, но по природе своей не могут отождествляться с своеобразием детского произношения.

Указанные недочеты речевых механизмов требуют от логопеда:

а) систематической работы над моторикой олигофрена, над развитием координаций, ритма, темпа движений; тщательного развития фонематического слуха, осмысления речи окружающих и своей;

б) применения при воспитании правильного произношения у олигофренов специализированных методов и приемов, отличных от практикуемых у нормальных детей дошкольного и школьного возраста.

Основные требования к логопедической работе с олигофренами сводятся к следующему:

1) предварительное тщательное исследование речи ребенка; 2) максимальная наглядность и конкретность методических приемов (четкий, неторопливый показ заданного движения на себе, перед зеркалом; в тяжелых случаях — формирование нужного движения пальцами, при помощи шпателя, зонда); 3) использование при развитии фонематического слуха натуры, макетов, картинок, разрезной азбуки и т. п.; 4) сугубо индивидуальный подход; всегда живой, связанный с личностью ребенка интерес; 5) ясное понимание ребенком цели и важности логопедических занятий; 6) длительность тренировочных упражнений и частая повторяемость их, но всегда с моментами разнообразия, новизны по содержанию или по форме; 7) неторопливые темпы работы и значительная продленность сроков получения окончательных результатов; 8) увязка речевой деятельности ребенка с реальными потребностями жизни (использование для упражнений заученного речевого материала из заданных или уже пройденных уроков, из бытовой речевой практики в школе и дома и т. п.); 9) четкость, устойчивость звука (достигается путем сосредоточения на нем внимания и осмысления его значимости, медленного, ритмического произношения, иногда по слогам, под такт и с обязательным включением его в осмысленную речь). Очень полезно произношение, связанное с семантически соответствующим движением. Сюда относятся: оречевление действия, маленькие инсценировки, драматизации легкого текста, ритмическая гимнастика с обязательной увязкой с речью; 10) тесная связь коррекции устной и письменной речи.

Течение логопедической работы. Особенно трудно и долго у олигофренов вновь поставленные звуки включаются в повседневную речь, т. е. автоматизируются (см. наши работы 30-х годов), что теперь подтверждается и наблюдениями Г.А. Каше. По нашим данным, в течение первого года логопедической работы полностью исправляло свое произношение только 34% (у Каше в I классе — 32%), на втором году этой работы — 38%, на третьем — 23% и на четвертом остальные 5%. По Каше, срок исправления произношения часто затягивается до старших классов.

Из поставленных звуков, что достигается сравнительно скоро, лишь примерно 25% употребляется в самостоятельной речи (Каше).

Следовательно, центром тяжести логопедической работы в вспомогательной школе является автоматизация вновь поставленных звуков и преодоление связанных с ними ошибок в письме.

Особенности приемов логопедической работы

Проводя логопедическую работу с умственно отсталыми детьми, помимо анатомо-физиологической и социальной стороны их речевого недостатка следует особенно тщательно учитывать и их психические особенности[1].

Так, например, недостаточная тонкость восприятий, особенно слуховых, в первую очередь фонематических, задерживает воспитание точных звуковых дифференцировок. Поэтому следует уделять большое внимание развитию слуха, используя в известной мере соответствующие приемы воспитания слуха и у тугоухих детей. Это тем более важно, что ослабленный слух и тугоухость наблюдаются здесь чаще, чем у нормы.

Так как кинестетические ощущения нередко снижены у умственно отсталых, то следует усиленно упражнять органы речи, механически придавая им надлежащее движение и место. Опыт показал, что такие восприятия пассивных мышечных установок (применение шпателя, зонда, пальца) приводят к хорошим результатам.

Замедленное узнавание звуков речи вообще и артикуляций, в частности, требует от логопеда медленного, многократного и предельно четкого показа олигофрену движений органов речи во время их гимнастики, артикуляций и самого звукопроизношения.

Умственно отсталый вследствие слабой лабильности мозга с трудом переходит от однажды усвоенного к усвоению однородного нового, задерживается на усвоенном первоначально. Усвоенное неправильное произношение упорно удерживается даже при вновь воспитанном и легко произносимом звуке (*Мешутка* вместо *Мишутка* и т. п.). От логопеда требуется настойчивое и длительное закрепление новых звуков.

Эта трудность переключения на новое распространяется и на переключение на новую ситуацию. Усвоенные правильные речевые навыки, применяемые учеником в определенной ситуации (кабинет логопеда, личность логопеда и т. п.), исчезают в новой ситуации. Поэтому очень важно тренировать детей в правильных речевых навыках в разных ситуациях (в классе, на перемене, в семье, в разговоре с разными лицами). Особенно полезно, наряду с заученным речевым текстом, предлагать для произношения аналогичный ему новый речевой материал.

[1] Логопеду, занимающемуся с умственно отсталыми, необходимо основательно ознакомиться с литературой по вопросам физиологических, психологических особенностей умственно отсталого ребенка и с методикой обучения русскому языку во вспомогательной школе.

Умственно отсталый ребенок стремится сразу разрешить поставленную задачу, без подводящих к этому частных решений, т. е. сразу произнести определенный звук. Обычная в таком случае неудача приводит его в отчаяние.

Подводить учащегося к конечной цели исправления речи надо постепенно, ставя перед ним понятные и легко выполнимые задачи (дыхательная, артикуляторная гимнастика и пр.) и разъясняя ему их роль в достижении конечной цели. Этим логопед предупредит обычные в практике протесты детей против таких занятий.

Ввиду недостаточного осознания олигофреном целей и задач логопедической работы последнюю следует по преимуществу проводить под непосредственным наблюдением руководителей. На самостоятельную работу ученика, на задание на дом полагаться нельзя.

Поддержание интереса и стимуляция к исправлению речи умственно отсталого учащегося больше дают воздействия на его эмоциональную сферу, чем на интеллектуальную; следует шире использовать эти возможности, возбуждая у учащегося чувство удовлетворения своим успехом, чувство радости от сознания, что им будут довольны родители, учитель и т. п.

В работе с олигофренами особенно важное значение имеет логопед. Он должен установить доверчивое отношение ученика к себе и к самой работе, ни в коем случае не обнаруживать нетерпения, не впадать в отчаяние в случаях медленного успеха. Наоборот, надо беспрерывно поощрять ребенка и помнить, что эта работа для него очень трудная и скучная и что преодолеть старые мозговые связи труднее, чем воспитать новые.

Продолжать заниматься с некоторыми олигофренами до высокой точности речевых навыков нецелесообразно по чисто организационным и педагогическим мотивам: пропускная способность кабинета значительно уменьшится, а длительное

(в течение всего учебного года, а может быть, и дольше) посещение кабинета притупляет у детей интерес к работе, надоедает им. Работу завершает учитель при помощи логопеда.

Наряду с учетом психологических особенностей логопед должен знать и основные особенности педагогических приемов при обучении и воспитании умственно отсталого ребенка.

Вооруженный этими знаниями, при наличии логопедического мастерства он может всегда и в короткие сроки добиться положительных результатов.

Успех логопедической работы во вспомогательной школе обеспечивается лишь тогда, когда в нее полностью включается учитель класса, а именно: 1) он ведет у себя речевой журнал, в котором отмечает перечень недочетов речи учеников и динамику устранения их (см.: *Хватцев.* Недостатки речи у школьников, 1958); 2) продолжает работу логопеда путем систематических исправлений неправильной речи на уроках вплоть до показа артикуляций перед зеркалом, на схеме и т. п.; 3) усиленно проводит эту работу в добукварный и букварный период (см. там же); 4) вводит на уроках речевую зарядку (2—3 минуты) по возможности в присутствии на занятиях логопеда; 3 часа в неделю проводит специальные занятия.

Еще в 1930 г. мы писали, что «в дальнейшем, когда логопедия из рамок опыта перейдет в неотъемлемый, постоянный элемент школьного организма, вопрос о борьбе с расстройствами речи у школьников получит надлежащее решение»[1]. За истекшие 30 лет достигнуты в этом направлении значительные успехи, однако сделано далеко не все: не во всех школах имеются логопеды, не все учителя участвуют в этой работе.

Учитывая особую важность строгого соблюдения основных дидактических принципов — от простого и легкого к более сложному и трудному, нельзя жертвовать этими принципами в угоду последовательности звуков в букваре. В случае неправильных, артикуляционно трудных звуков (***р, л, ш, ж*** и др.) надо добиться лишь различения их по слуху к моменту прохождения по букварю. Поэтому нельзя согласиться с авторами, которые уже на первых занятиях рекомендуют

[1] *М.Е. Хватцев.* О постановке работы по исправлению недостатков речи во вспомогательной школе. Недостатки речи и их исправление у детей и взрослых. — М.: Учпедгиз, 1930. — С. 93.

исправлять звуки ***с, ш, р, л.*** Практика многих логопедов подтверждает невозможность идти нога в ногу с букварем в отношении указанных звуков.

Логопедическая работа с умственно отсталыми детьми (Общие указания)

1. Дети с наиболее глубокой степенью отсталости. Одни из них навсегда остаются немыми и не понимают чужой речи, издают лишь инстинктивные звуки (смех, крик, плач). Другие же проявляют способность образования речи и понимания ее. Но речь их крайне примитивна и бедна по словарю (2—3 или несколько больше слов), аграмматична, косноязычна, часто заикливая и лепетная, переходящая в крик. Бедна и мимико-жестикуляционная речь, стереотипно и беспорядочно повторяющаяся, тесно связанная с физиологическими потребностями. Слабая работа губного затвора, сжатие или расхождение челюстей, атрофия, или гипертрофия, или неподвижность языка, аномалия неба, челюстей и зубов — обычные дефекты у них. Немота и слабое развитие речи объясняются нарушением у них второй сигнальной системы, а следовательно, и отсутствием потребности в ней и неумением управлять речевыми органами.

Воспитание речи у подобного ребенка — тяжелая и чрезвычайно медленная работа, но очень благодарная: два-три выученных слова для него то же, что тысячи новых слов для нормально развивающегося ребенка.

Упражнения.

1) Развитие слуха и слухового внимания (музыкой, пением, речью).

2) Воспитание путем гимнастики и механических средств артикуляторных движений (лицо, губы, язык, мягкое небо). Чаще всего приходится укладывать губы и язык пальцами.

3) Развитие голоса подражанием учителю и участие в хоровом пении.

4) Постановка отдельных слогов, сначала открытых, повторяющихся, начинающихся с губных согласных.

5) Воспитание коротких слов и фраз.

В общем обучение начинается с тех звуков, к которым лучше всего подготовлены звукопроизводящие органы у данного ребенка.

2. Дети с менее глубокой степенью отсталости (дебилы). Это дети хотя и умственно отсталые, но способные к усвоению программы начальной школы и трудовых навыков. Речь у них часто появляется лишь на 3—5 году и позднее и в высокой степени косноязычна (от 60 до 70% в младшем возрасте) и аграмматична. Особенно типичны для них пропуски звуков и слогов, недоговаривание слов и смешение звуков. Методика искоренения речевых недостатков вытекает из основных психофизических особенностей олигофрена.

1) Поскольку вся его деятельность характеризуется стереотипией, легко переходящей в автоматизм, постольку воспитывать всякий новый речевой навык нужно осторожно, без ошибок: усвоенная неправильная установка будет долго повторяться и потребует больших усилий, чтобы уничтожить ее.

2) Приобретенные речевые навыки слабо используются, особенно вне занятий с логопедом, т. е. в новой ситуации. Поэтому необходимо организовать среду (школьную, домашнюю) так, чтобы она стимулировала это пользование правильной речью.

3) Пониженная ориентировка, слабая лабильность коры мозга, заторможенность ее вообще требуют предъявления сильных и ярких раздражителей и частой повторяемости.

4) Плохо координированные движения и мышечная слабость делают необходимой систематическую гимнастику органов речи.

Если к указанному прибавить несовершенство анализаторной работы слуха, зрения, проприоцепторов, нестойкость внимания и слабость памяти, то становится ясной и особенность методики логопедии, применяемой к таким детям. Сюда относятся: а) ограниченность преподносимого материала в данное занятие; б) возможно большая наглядность с привлечением всех анализаторов (показ на себе, ощупывание артикуляторной установки пальцами, задувание на руку, использование шпателя и зондов); в) многократное, громкое

и четкое произнесение воспитываемого звука или воспроизведение данного движения; г) частые смены упражнений; д) подкрепление внимания интересом и здоровыми эмоциями (шутки, соревнование, поощрение); е) проведение занятий в форме игры (с движениями, игрушками); ж) сочетание речевых упражнений с организованными движениями (маршировка и т. п.); з) ввиду неумения читать и плохой способности заучивать наизусть, вся работа ведется преимущественно методом подражания логопеду; и) широкое использование перемежающегося сопоставления.

Изложенный методический подход, если умело использовать стремление ребенка к стереотипии и автоматическому повторению, всегда приводит к положительным результатам.

Ввиду часто наблюдаемой слабости дыхания, особенно выдоха, уделяется серьезное внимание гимнастике дыхания. С заикающимися воздействие на психику применяется в форме подбадривания и внушения, в форме приказа.

Психические наслоения у олигофренов менее развиты, что облегчает борьбу с заиканием. Ввиду отмеченных нами частых нарушений у них голоса (хриплый, негибкий) ведется специальная работа и над голосом.

Проводя логопедическую работу во вспомогательной школе, должно учитывать чрезвычайно пестрый состав ее учеников, а следовательно, и столь же разнообразные недостатки их речи как в отношении фонетическом, этиологическом, количественном, так и в отношении изжития их. В ленинградских вспомогательных школах в первые послевоенные годы нами учитывались 4 категории детей: 1) олигофрены — основной состав школы; 2) задержанные в психофизическом развитии дети (преимущественно с избирательными, системными нарушениями центральной нервной системы после двухлетней жизни); 3) дети, перенесшие тяжелую дистрофию; и 4) дети с алалическим тиком развития речи.

Много времени уделяется развитию общей моторики ритмопедией, обязательно связанной с произнесением слогов, звуков, слов, фраз.

В некоторых школах до 87% учащихся с парезами и аномалиями органов речи: большое место уделяется гимнастике органов речи.

Большое внимание уделяется достаточному раскрыванию рта.

До выделения коррегируемого звука изучают все слово: соотносят со своим содержанием, подвергают звуковому анализу по слогам, звукам и т. п.

Хватцев М. Е. Логопедия. — М., 1959. — С. 438—445.

О.В. Правдина

Организационно-методические указания для логопедов вспомогательной школы

Для работы по исправлению речи учащихся при вспомогательных школах имеются учителя-логопеды. Классные учителя, владеющие квалификацией логопеда, должны сами проводить логопедическую работу с учащимися своего класса, используя часы, предназначенные для этого.

Логопед является членом приемной комиссии. Он должен путем подробного специального обследования речи установить, имеется ли у ребенка какое-либо речевое нарушение, определить его характер и на основании сопоставления своего материала с данными всего материала обследования приемной комиссии дать свое заключение о том, что является первичным и что вторичным — речевое нарушение или недоразвитие познавательной деятельности.

В начале учебного года логопед в первую очередь должен обследовать всех учащихся I—III классов. Многие из вновь поступивших детей оказываются уже обследованными в приемной комиссии. Всех остальных детей I, II и III классов логопед обследует бегло, дети повторяют за логопедом несколько фраз, включающих по возможности те звуки, произношение которых страдает наиболее часто (например, Бабу*ш*ка су*ш*ила мок*р*ое бе*л*ье — звуки ***с, ш, л, р***; смягчение и йотация: ***Ч***ерный ***щ****енок* сиде*л* на ***ц****епи* — звуки ***ц, ч, щ***).

Обследование можно проводить в классе, но каждый ребенок опрашивается индивидуально. При обследовании присутствует учитель, который вносит свои дополнения.

Учащиеся старших классов обследуются логопедом по заявкам классных руководителей, с предъявлением письменных работ учащихся. Логопед составляет списки учащихся по форме, указанной в положении. <...>

Дети с выявленными дефектами речи обследуются более подробно. <...>

Из числа подробно обследованных детей логопед отбирает нуждающихся в логопедической помощи в первую очередь, остальных зачисляют кандидатами и вызывают логопеды на занятия по мере выпуска ранее принятых логопатов. <...>

Критерием такого распределения учащихся в отношении очередности является характер речевого нарушения и его значение для успеваемости логопата. Например, случаи легкого, частично неправильного звукопроизношения, не отражающиеся на письме ученика (горловое произношение звука *р*, межзубное произношение свистящих, отдельные случаи бокового произношения и т. п.), случаи легкого заикания, не травмирующие учащегося, могут считаться такими, которые не требуют срочной логопедической помощи. (Эти дети могут быть в дальнейшем включены в группу, в которой работают над однородными дефектами.)

Первоочередному включению подлежат ученики, произношение которых мешает их речевому общению и усвоению чтения и письма: дети, страдающие гнусавостью, дизартрией, тяжелыми формами заикания, и алалики.

Не позже чем через неделю после начала учебных занятий логопед начинает занятия с детьми уже обследованных им классов (в первую очередь он обследует I и II классы). Одновременно он продолжает обследование детей остальных классов.

Вначале занятия ведутся преимущественно индивидуально, что помогает логопеду лучше узнать состав своих учеников. Постепенно логопед создает небольшие группы (от 3 до 8 человек) по признаку принадлежности учеников к одинаковым классам и однородности речевого нарушения.

Групповая форма работы помогает преодолеть негативизм, замкнутость и другие особенности характера у умственно отсталых детей, возбудить у них интерес к занятиям путем организации различных игр. Такая форма работы позволяет варьировать специальные упражнения и, таким образом, удлинять время занятий каждого ребенка, не переутомляя его.

Все это улучшает логопедическую работу.

На фоне групповой работы необходимо индивидуализировать подход и характер заданий для отдельных членов группы; кроме того, логопед должен практиковать перевод детей из одной группы в другую, так как темп продвижения учащихся, несмотря на однородное речевое нарушение, часто бывает различным.

Работа по исправлению произношения проводится тремя последовательными этапами: постановка дефектного звука, автоматизация его и дифференциация со смешиваемым звуком.

На всех этапах работу проводят одновременно и в устной, и в письменной речи.

У учащихся вспомогательной школы каждый из этапов требует больше времени, чем у детей массовой школы; особенно длительным бывает этап дифференциации звуков, так как он требует устойчивого внимания и достаточно высокого уровня дифференцировочного торможения.

Работа с заикающимися ведут обычно групповым методом.

Случаи открытой гнусавости достаточно часты во вспомогательной школе. Работа с этими детьми должна идти по трем основным разделам: а) выработка целенаправленной воздушной струи; б) активизация небной занавески; в) постановка звуков. Логопед должен проводить работу как в дооперационном, так и в послеоперационном периодах.

Случаи псевдобульбарной дизартрии также нередки во вспомогательных школах. С этими детьми должна регулярно проводиться артикуляционная зарядка для систематической подготовки и закрепления необходимых артикуляционных движений; в период автоматизации звуков детей должны включать в группы. Необходимо учитывать, что все навыки произношения у детей с псевдобульбарной дизартрией требуют более длительной и более тщательной тренировки, чем в работе с обычными дислаликами — учащимися массовой школы.

Дети с моторными алалиями требуют длительной систематической работы, специальной помощи логопеда при прохождении всех разделов русского языка (начальная грамота, усвоение грамматических правил, овладение как устным, так

и письменным пересказом и т. д.). С ними логопед должен одновременно работать как индивидуально, так и фронтально, временно включая то в группу с нарушением звукопроизношения, то в группу дисграфиков, в зависимости от этапа работы. Все время логопед должен помнить о необходимости развивать словарь этих детей, а в дальнейшем формировать фразовую речь, для чего необходимо давать им возможно больше речевой практики.

Среди учащихся-логопатов вспомогательных школ много детей, у которых наблюдаются большие трудности в обучении чтению и письму, — так называемых дисграфиков и дислексиков. Эти дети с трудом запоминают буквы, с трудом овладевают звуко-буквенным анализом и синтезом. Для них характерны ошибки на смешение звуков и на искажение структуры слов, т. е. пропуски и перестановки букв и даже целых слогов и частей слов.

При проведении занятий с этими детьми помимо работы над их произношением очень важно с самого начала увязывать звук с его артикуляцией и упражнять их в письме на основании звукового анализа и синтеза. Необходимо научить их правильно вычленять отдельные элементы (слова в фразе, слоги в слове, звуки и буквы в слоге), притом сохранять правильную их последовательность. Важнейшим пособием при проведении этой работы служат разрезная азбука и наборное полотно к ней.

Работа с разрезной азбукой должна иметь место в работе с указанными детьми не только в 1, но и во 2 и 3 классах.

Из всего сказанного видно, что логопед должен вести свою работу в тесном контакте с воспитателями и учителями, которые закрепляли бы формируемые им навыки: первые в учебной работе, а вторые в быту и при подготовке домашних заданий. Создание такого контакта является очень важным звеном в работе логопеда.

Контакт с учителями и воспитателями должен осуществляться на всех этапах работы логопеда с учащимися, начиная с первичного обследования, о результатах которого учитель или воспитатель должен быть поставлен в известность. Логопед должен систематически информировать учителя и воспитателя

о продвижении их учащихся. Учителя и воспитатели в классе и в интернате должны предъявлять к речи ученика посильные для него на каждом данном этапе работы требования и тем способствовать скорейшему закреплению правильных речевых навыков. При выпуске ученика, закончившего свою работу с логопедом, демонстрируются его успехи, чтобы учитель и воспитатель довели закрепление достигнутых навыков до полной автоматизации и в устной, и в письменной речи. Кроме такой непосредственной связи в текущей работе, логопед должен помочь учителям 1 и 2 классов в организации фронтальной работы по технике речи. Необходимость уроков по технике речи со всем классом (в 1, 2, 3 классах один-два раза в неделю, а с 4 по 6 — один раз в неделю) диктуется теми общими особенностями речи учащихся вспомогательной школы, которые раскрыты выше, и находится в тесной зависимости от состояния речи учащихся и материала школьной программы по русскому языку и по другим предметам. Так, усвоение правила об употреблении мягкого знака, обозначающего мягкость согласных, требует достаточной дифференциации у учащихся твердых и мягких слогов, усвоение сомнительных согласных требует устойчивой дифференциации в речи учащихся звонких и глухих согласных, раздел сомнительных гласных — наличия правильного и осознанного употребления ударения, не говоря уже о том, что начальное обучение грамоте, так же как и все указанные разделы грамматики, требует наличия у учащихся достаточно развитого словаря и звукопроизношения. Самостоятельные уроки преследуют цель подготавливать речь всех учащихся класса к усвоению того или иного раздела программы по русскому языку, закреплять навыки правильной речи на программном материале.

Фронтальные уроки планируются в соответствии с программным материалом, причем они должны предварять прохождение той или иной темы по русскому языку, уроки, служащие для закрепления, проводятся на материале читаемых в классе статей, разучиваемых стихотворений, непосредственно после уроков, на которых пройден указанный материал. И те и другие уроки имеют свои, более узкие, специальные цели — уточнить произношение отдельных звуков,

отдифференцировать их от сходных с ними звуков и в устной, и в письменной речи и закрепить правильное произношение на данном, проработанном в классе материале. Формы работы на этих уроках могут быть самые разнообразные: общие артикуляционные зарядки, служащие для укрепления и уточнения вялой диффузной моторики учащихся, слоговые упражнения, чтение проработанных в классе текстов, уточнение произношения выученных в классе стихотворений, пересказы прочитанного, диктанты, самостоятельное письмо по специально подобранным картинкам и т. п.

Проведение этих уроков требует хотя бы элементарного знания учителями основных принципов и приемов логопедической работы и ознакомления логопеда с программным материалом.

В связи с этим логопед школы проводит систематические занятия с учителями и воспитателями. Лучшей формой работы является семинар, во время которого логопед совместно с учителями и воспитателями проводит занятия как с отдельными детьми, так и с группами детей (того или иного класса или с теми или иными недостатками речи) и детально разъясняет речевые нарушения и приемы логопедической работы. Работа логопеда с учителями и воспитателями может иметь и другие формы: индивидуальные беседы, сообщения на методических совещаниях, открытые занятия. Логопед должен проверять эффективность логопедической работы, проводимой учителями и воспитателями, посещая их уроки и занятия примерно от одного до трех раз в полугодие, в зависимости от состава учащихся класса и квалификации учителей.

Речевая работа воспитателей с детьми вспомогательных школ-интернатов может быть значительно разнообразнее работы учителя: в часы подготовки домашних заданий могут быть использованы приемы логопедической работы. Фронтальные уроки и вся работа должны быть по возможности увязаны с учебным материалом; кроме того, воспитатель может включать определенные требования к речи ребенка во все режимные моменты, конечно, согласуя свои требования с логопедом. Подготовка к праздникам, утренникам обязательно должна включать работу над речью логопатов. Такая работа очень важна как тренировка речи, а также как мощный воспитательный стимул, который включает логопатов в общую жизнь детского коллектива.

Воспитатель при помощи логопеда может разработать и систематически проводить так называемые речевые игры, которые окажутся полезными для всех учащихся вспомогательной школы. Игры могут быть как настольными (различные лото, домино и т. д.), так и подвижными. Сущность их заключается в том, что воспитатель совместно с логопедом заранее ставит себе определенную цель этих занятий (автоматизация поставленного звука, звуковой анализ, выработка замедленного темпа, четкости, закрепление словаря, навык выразительности чтения и т. п.) и во время игры предъявляет учащимся соответствующие требования, используя эмоциональную заинтересованность детей.

Логопед принимает участие в педагогических советах, где выступает с отчетными докладами о своей работе. Такие отчеты имеют большое значение для пропаганды логопедических знаний среди учителей.

Большое значение для повышения успеваемости в исправлении речи учащихся имеет контакт логопеда с родителями его учеников. Эти связи осуществляются как в личных контактах с отдельными родителями, так и на родительских собраниях. Таким способом очень часто удается вовлечь родителей в логопедическую работу, т. е. обеспечить правильный подход в отношении речи ученика в домашней обстановке и помочь в выполнении домашних заданий, даваемых логопедом.

Контакт логопеда с врачом. Очень важен деловой контакт логопеда со школьным врачом. Врач знакомит логопеда с данными медицинского обследования, что часто помогает логопеду более правильно разобраться в речевых нарушениях своих учеников и найти более правильный подход, соответствующий тому или иному нарушению.

В начале года логопед планирует свою работу на год, вводя в свой план все указанные выше разделы работы, а в конце отчетного периода отчитывается в ней.

Для организации логопедической работы, улучшения методической работы и отчетности очень важно хорошо поставить

документацию всей логопедической работы. (Опытный логопед может вести несколько сокращенную документацию. Молодому работнику очень важно первое время вести развернутую документацию, — только таким путем логопед научится обобщать свой опыт и, что имеет огромное значение в логопедической работе, вести пропаганду логопедических знаний.)

Правдина О.В. Логопедия. — Л., 1973. — С. 222—231.

Р.И. Лалаева

Общая характеристика нарушений речи и их коррекция у умственно отсталых детей

Специфика логопедической работы во вспомогательной школе

Специфика логопедической работы во вспомогательной школе обусловлена, с одной стороны, характером нарушения высшей нервной деятельности, психопатологическими особенностями умственно отсталого ребенка, прежде всего снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, с другой — особенностями речевого развития и структурой речевого дефекта.

Можно выделить следующие особенности логопедической работы во вспомогательной школе.

1. В связи с тем что у умственно отсталых детей ведущим нарушением является недоразвитие познавательной деятельности, весь процесс логопедической работы во вспомогательной школе должен быть направлен на формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения. Так, при устранении нарушений звукопроизношения большое место отводят дифференциации фонетически близких звуков. Произношение каждого звука тщательно анализируют с точки зрения его слухового (сравнение с неречевым звуком), зрительного, кинестетического образа. Сравнивают звучание, артикуляцию двух звуков, устанавливают их сходство и различие; например уточняется, что при произношении одних звуков участвует голос, а при произношении других — нет. В процессе дифференциации звуков необходима работа по анализу звуковой структуры слова, по определению места звуков в слове. Сравнивают слова по их звуковой структуре, по наличию в них отрабатываемых

звуков. Широко используют сравнение графических схем слов, нахождение в схемах одного или другого звуков.

2. С учетом характера нарушений речи логопедическая работа во вспомогательной школе должна проводиться над речевой системой в целом. На каждом логопедическом занятии ставят задачи коррекции нарушений не только фонетико-фонематической, но и лексико-грамматической стороны речи. Например, коррекцию нарушения произношения звука ***с*** (на этапе автоматизации) с учетом программы по русскому языку следует сочетать с работой над предлогом с (**с** *братом*, **с** *мамой*), уточняя семантику предлога (значение совместности действия), выделяя **с** как самостоятельное слово предложения. При этом отрабатывается анализ структуры предложения.

В процессе автоматизации звука ***с*** можно рекомендовать (также с учетом программы) и работу над приставкой **с-** (*бегал* — ***сбегал***, *писал* — ***списал***). При этом необходимо проводить работу по сравнению двух слов как по семантике, так и по звуковому оформлению. Для развития и уточнения лексики рекомендуются задания: назвать слова, обозначающие действия, признаки предметов, включающие звук ***с***.

3. В процессе логопедической работы во вспомогательной школе важно основываться на принципе поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин и др.). Это необходимо для того, чтобы от наглядно-действенного и наглядно-образного мышления перейти к организации действия во внутреннем плане. Формирование речевых действий должно осуществляться по следующим этапам.

1. Материализация действия с опорой на вспомогательные средства. Так, работа по развитию дифференциации звуков на этом этапе предполагает использование картинок, названия которых анализируются, а также графических схем слов. Ребенок, выделяя звуки из слова, выкладывает фишки разного цвета в клеточки, соответствующие тому или иному звуку.

2. Выполнение действия в речевом плане. На этом этапе ребенок произносит слово и на основе его слухового и кинестетического образа, без опоры на вспомогательные средства, определяет наличие одного или другого звука в слове.

3. Выполнение действия во внутреннем плане. На этом этапе ребенок осуществляет дифференциацию звуков без материальных и речевых опор, по представлению.

В логопедической работе с умственно отсталыми детьми необходим постепенный, последовательный переход от одного этапа к другому, что связано с особенностями мыслительной деятельности этих детей.

4. Особенностями логопедической работы во вспомогательной школе являются максимальное включение анализаторов, актуализация ощущений разной модальности, а также использование максимальной и разнообразной наглядности. Так, постановке звука помогают зрительное восприятие артикуляции, тактильное восприятие муляжа, кинестетические ощущения от движения кисти руки, воспроизводящей положение языка при произношении данного звука, опора на кинестетические ощущения языка, губ, которые устанавливаются в правильном положении с помощью зонда, шпателя.

В процессе логопедической работы во вспомогательной школе широко используют схемы, муляжи правильной артикуляции звуков, разрезная азбука, игровые упражнения, технические средства обучения.

5. Важнейшее значение имеет дифференцированный подход, который предполагает учет особенностей высшей нервной деятельности (например, преобладание процесса возбуждения или процесса торможения): психические особенности ребенка, его работоспособность, особенность моторного развития, уровень несформированности речи, симптоматику речевых расстройств, их механизмы и т. д.

6. Коррекцию нарушений речи (особенно нарушений звукопроизношения) необходимо увязывать с общим моторным развитием и преимущественно тонкой ручной моторики умственно отсталого ребенка. Учитывая тесную связь в развитии ручной и артикуляторной моторики, в логопедические занятия, особенно в 1—2 классах, необходимо включать упражнения тонких движений рук, задания по оречевлению действий, элементы логопедической ритмики.

7. Содержание логопедической работы должно находиться в соответствии с программой обучения грамоте, изучения родного языка. В процессе логопедической работы

осуществляется коррекция нарушений речи, закрепляются правильные речевые навыки, формируется практический уровень усвоения языка. Сформированность практического уровня владения языком является необходимым условием для изучения языковых явлений и закономерностей овладения знаниями о языке. Таким образом, логопедическая работа должна подготавливать детей к усвоению программы по русскому языку. Этот факт обусловливает необходимость строить содержание логопедической работы во вспомогательной школе с учетом программы по русскому языку в данном классе. При этом цели и задачи логопедической работы (практическое овладение языком) иные, чем цели и задачи уроков русского языка (осознание и анализ языковых явлений).

8. В связи с тем что старые условно-рефлекторные связи у умственно отсталых детей очень консервативны, изменяются с трудом, необходимо особенно тщательно отрабатывать этапы закрепления правильных речевых навыков.

9. Характерной для логопедической работы во вспомогательной школе является частая повторяемость логопедических упражнений, но с включением элементов новизны по содержанию и по форме. Это обусловлено слабостью замыкательной функции коры, трудностью формирования новых условно-рефлекторных связей, их хрупкостью, быстрым угасанием без достаточного подкрепления.

10. Усвоенные в логопедическом кабинете правильные речевые навыки у умственно отсталых детей исчезают в других ситуациях, на другом речевом материале. В связи с этим очень важно закрепить правильные речевые навыки в различных ситуациях (диалог с детьми, взрослыми, разговор по телефону, пересказ прочитанного, самостоятельные пересказы и т. д.).

11. Учитывая быструю утомляемость, склонность к охранительному торможению умственно отсталых детей, необходимо проводить частую смену видов деятельности, переключение ребенка с одной формы работы на другую.

12. Особенностью логопедической работы во вспомогательной школе является тщательная дозировка заданий и речевого материала. Специфика познавательной деятельности умственно отсталых детей обусловливает необходимость постепенного усложнения заданий и речевого материала, любая

задача должна быть максимально разложена на простейшие задачи. Одно и то же задание выполняется сначала на простом речевом материале, затем — на более сложном. Усложнение задания, введение более трудного задания предлагается вначале на простом речевом материале. Одновременное усложнение задания и речевого материала приводит к невозможности его выполнения умственно отсталыми детьми.

13. При проведении логопедических занятий необходимо ясное понимание ребенком цели занятия. В связи с этим цели занятия должны быть изложены умственно отсталому ребенку чрезвычайно конкретно, в доступной форме.

14. Для эффективного усвоения правильных речевых навыков умственно отсталыми детьми необходим определенный, не очень быстрый темп работы.

15. Следует поддерживать у умственно отсталого ребенка интерес к исправлению речи, воздействовать на его эмоциональную сферу.

16. В связи с тем что нарушения речи у умственно отсталых детей носят стойкий характер, логопедическая работа во вспомогательной школе осуществляется в более длительные сроки, чем работа с нормальными детьми.

17. Несформированность контроля, слабость волевых процессов у умственно отсталых детей обусловливает необходимость тесной связи работы логопеда, учителя, воспитателя и родителей. Нужно так организовать педагогический процесс во вспомогательной школе, чтобы не только на логопедических занятиях, но и в классе и во внеклассное время осуществлялись закрепление правильных речевых навыков, контроль и помощь педагогов и родителей в коррекции речевых расстройств.

18. Логопед должен проводить работу в тесной связи с медицинским персоналом, чтобы реализовывать комплексный медико-педагогический подход к устранению речевых нарушений и проводить коррекцию речевой патологии на благоприятном фоне. Например, занятия по устранению заикания будут более эффективны, если они проводятся на фоне расслабления после приема соответствующих медикаментов. При наличии чрезмерной возбудимости даже работа над звуками будет более эффективной, если она проводится на фоне успокаивающей терапии.

19. Логопед вспомогательной школы при перспективном планировании, учитывая необходимость участия в логопедической работе с детьми учителей, воспитателей и родителей, должен уделять большое внимание работе с педагогическим коллективом школы и родителями по пропаганде логопедических знаний.

Методика коррекции нарушений звукопроизношения

Коррекция нарушений звукопроизношения у умственно отсталых школьников является длительным и сложным процессом. Работа по воспитанию правильного звукопроизношения значительно осложняется характерной для умственно отсталых детей слабостью замыкательной функции коры, трудностью закрепления новых условных связей. Инертность нервных процессов, плохая переключаемость возбуждения и торможения проявляются у умственно отсталых детей в упорном, стереотипном воспроизведении наиболее упроченных старых связей, в трудностях переключения на новые. Вследствие этого неправильное произношение звука в словах сохраняется даже в том случае, когда изолированное произношение звука удается ребенку сравнительно легко. У умственно отсталых детей наиболее длительным является введение звука в речь, т. е. этап автоматизации звука. В связи с этим в процессе логопедической работы особое внимание необходимо уделять отработке поставленных звуков в речи в различных ситуациях речевого общения.

В процессе коррекции дефектов звукопроизношения осуществляется развитие познавательной деятельности умственно отсталых детей, развитие операций анализа, синтеза, сравнения. На всех этапах работы по устранению нарушений звукопроизношения широко используют прием сравнения. Так, на этапе постановки звука сравнивается правильное и неправильное произношение звука. На этапе автоматизации звук сравнивают с фонетически далекими звуками. В дальнейшем на этапе дифференциации проводится сопоставление отрабатываемых звуков с фонетически близкими звуками. В процессе коррекции нарушений звукопроизношения

анализируют различные слова по количеству звуков, месту отрабатываемого звука в словах.

Большое внимание уделяют развитию общей и речевой моторики, воспитанию слухового восприятия, внимания, памяти, нормализации всех тех процессов, которые лежат в основе нарушений звукопроизношения и обусловливают особенности проявления их у умственно отсталых детей.

Коррекция нарушений звукопроизношения связывается с формированием речевой функции в целом, т. е. с развитием фонематической стороны речи, лексики, грамматического строя речи, так как дефекты звукопроизношения у умственно отсталых детей проявляются на фоне системного недоразвития речи.

В процессе устранения дефектов звукопроизношения придается большое значение развитию четких представлений о звуковом составе слова, умению выделять звуки из слова, определять место этих звуков, уточнению смыслоразличительной функции фонемы.

Необходимо осуществлять тесную преемственную связь между формированием правильного произношения и обучением грамоте. Формирование правильного произношения звука подготавливает ребенка к усвоению соответствующей буквы. С другой стороны, овладение буквой обеспечивает новую, графическую опору для закрепления звука в речи.

При коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей учитывают особенности протекания у них психических процессов (замедление темпа и сужение поля восприятия, неустойчивость внимания, качественное своеобразие памяти, мышления, слабость мотивации и интересов).

Особенностью логопедической работы во вспомогательной школе является индивидуализация коррекционно-логопедического воздействия. Это связано с тем, что ученики одного и того же класса резко различаются по уровню развития речи, по сформированности фонематического анализа и синтеза, по степени выраженности и патогенезу нарушений звукопроизношения. У одних детей звук поставлен и автоматизирован, у других имеется изолированное произношение звука, но он не закреплен в речи.

Специфика логопедической работы проявляется и в планировании. Фронтальные логопедические занятия строят

с учетом постепенного введения трудностей. Каждую задачу, доступную нормальному ребенку, максимально расчленяют на простейшие задачи.

Предварительный этап

Предварительный этап устранения нарушений звукопроизношения имеет место чаще всего в первом классе вспомогательной школы. Этот этап является более продолжительным и характеризуется качественно иным содержанием, чем в массовой школе. На этом этапе проводится развитие общей, ручной, речевой моторики, слухового восприятия, внимания, гнозиса, мнезиса. Учитывая особенности просодических компонентов речи у умственно отсталых детей, на этом этапе проводится работа и над правильным речевым дыханием, над формированием длительного плавного выдоха.

Развитие ручной моторики

Необходимость развития моторики рук у умственно отсталых детей, особенно страдающих дизартрией, обусловлена тесным взаимодействием ручной и речевой моторики. По данным М.И. Кольцовой, морфологическое и функциональное формирование речевых зон совершается под влиянием кинестетических импульсов, поступающих от рук. Совершенствование ручной моторики способствует активизации моторных речевых зон головного мозга и вследствие этого — развитию речевой функции.

Развитие ручной моторики у учеников первого класса вспомогательной школы имеет большое значение не только для активизации речевой моторики, но и для подготовки умственно отсталых детей к овладению письмом.

На предварительном этапе коррекции нарушений звукопроизношения рекомендуются различные виды упражнений, направленных на развитие ловкости, точности, координации, синхронности движений пальцев рук.

Также проводят упражнения общего характера, включенные в различные виды деятельности.

1. Конструирование из кубиков домиков, башен и т. д., сначала по образцу, затем по памяти и произвольно.
2. Раскладывание и складывание разборных игрушек (матрешек, пирамид, чашечек, кубиков).
3. Составление предметных разрезных картинок. Сначала даются картинки, разрезанные на две части, потом на 3 и на 4. Первоначально складывают по образцу, в дальнейшем — по памяти.
4. Складывание из палочек, спичек геометрических фигур, изображений, букв.
5. Обведение контуров предметных изображений.
6. Раскрашивание контурных изображений предметов цветными карандашами.
7. Вырезывание цветных полосок, фигурок по контурам.
8. Наматывание ниток на катушку, клубок.
9. Расстегивание пуговиц, зашнуровывание.
10. Работа с пластилином (скатывание шариков, жгутиков, расплющивание шариков, жгутиков в лепешки, самостоятельное творчество детей).
11. Работа с мозаикой.
12. Многократное сжимание пальцев в кулак и разжимание.
13. Многократное поочередное выполнение движений руки: кулак — ладонь — ребро.
14. Поочередная смена положений рук: левая рука — кулак, правая — ладонь; затем наоборот: правая рука — кулак, левая — ладонь.

С детьми проводятся пальчиковые игры без речевого сопровождения.

Лесенка (индийская игра)

К кончику большого пальца левой руки прикладывается кончик указательного пальца левой руки. Затем кончик указательного пальца левой руки соединяется с кончиком большого пальца правой руки. Далее все движения повторяются. Движения начинаются на уровне груди, а затем руки поднимаются все выше и выше.

Игру можно проводить также большими и средними пальцами, большими и указательными пальцами.

Пальчики «здороваются»

Кончик большого пальца левой руки «здоровается», поочередно касается кончиков указательного, среднего, безымянного пальцев этой же руки:

то же упражнение выполняется пальцами правой руки;

то же упражнение выполняется одновременно пальцами правой и левой руки;

пальцы левой руки поочередно «здороваются» с пальцами правой руки (большой с большим, указательный с указательным и т. д.).

Оса

Поднять правую руку, сжатую в кулак, а затем выпрямить указательный палец и вращать им;

то же упражнение проводится указательным пальцем левой руки;

одновременные движения указательных пальцев обеих рук (осы).

Дети бегут

Указательный и средний палец правой руки «бегают» по столу;

то же упражнение проводится пальцами левой руки;

то же упражнение проводится одновременно пальцами обеих рук (дети бегут наперегонки).

Коза и козлята

Вытянуть указательный палец и мизинец левой руки;

то же движение выполняется пальцами правой руки;

то же движение выполняется пальцами обеих рук.

Очки

Образовать два кружка большим и указательным пальцем обеих рук, а затем соединить их.

Двое разговаривают

Обе руки согнуты в кулак, большие пальцы поднимаются вверх, то сближаются, то удаляются.

Стол

Левая рука согнута в кулак, а правая рука лежит на ней горизонтально.

Птичка пьет водичку

Пальцы левой руки слегка согнуты в кулак, указательный палец левой руки опускается в отверстие.

Крыша

Кончики пальцев правой и левой руки соединяются, ладони в наклонном положении.

Гнездо

Ладони соединяются около мизинцев, пальцы обеих рук слегка согнуты.

Цветок

Ладони находятся в вертикальном положении, нижние части ладоней прижимаются друг к другу, пальцы раскрыты и слегка округлены.

Улитка

Правая рука лежит на столе ладонью вниз, указательный и средний пальцы вытягиваются вперед, остальные пальцы сгибаются.

Лодочка

Ладони прижаты друг к другу, сверху слегка раскрываются.

Солнечные лучи

Руки скрещиваются перед грудью, пальцы расставлены.

Елка

Ладони прижимаются тыльной стороной друг к другу, пальцы скрещиваются.

Игра на рояле

Дети последовательно касаются кончиками пальцев стола:
одним пальцем: 1, 2, 3, 4, 5; 5, 4, 3, 2, 1;
двумя пальцами: 1-5, 1-4, 1-3, 1-2; 1-2, 1-3, 1-4, 1-5.

В процессе развития ручной моторики обращают внимание как на кинетическую организацию движений, так и на кинестетическую основу двигательного акта. Каждое из приведенных выше упражнений может быть использовано как с одной, так и с другой целью. Для развития кинестетических ощущений детям предлагают выполнить упражнение с закрытыми глазами. Рекомендованы задания на воспроизведение положений пальцев, первоначально заданное логопедом. Ребенок закрывает глаза, логопед ставит его пальцы в определенное положение. Затем ребенок воспроизводит это положение другой рукой или той же рукой после определенной паузы.

С целью развития ручной моторики используются также упражнения, сопровождающиеся стихотворениями, известные народные «пальчиковые» игры.

Пальчики в лесу

Дети держат перед собой левую, а затем правую руку ладонью к себе.

Раз, два, три, четыре, пять,
Вышли зайчики гулять.
Этот пальчик гриб нашел. (Загибают мизинец.)
Этот пальчик чистить стал. (Загибают безымянный палец.)
Этот резал. (Загибают средний палец.)
Этот ел. (Загибают указательный палец.)
Ну, а этот лишь глядел. (Загибают большой палец и щекочут ладошку.)

Пальчики

Дети поднимают левую руку ладонью к себе. Правой рукой загибают пальцы.

Этот пальчик хочет спать. (Загибают мизинец.)
Этот пальчик лег в кровать. (Загибают безымянный палец.)
Этот пальчик чуть вздремнул. (Загибают средний палец.)
Этот пальчик уж уснул. (Загибают указательный палец.)
Этот крепко-крепко спит. (Загибают большой палец.)
Тише-тише, не шумите!
Солнце красное взойдет,
Утро ясное придет,
Будут птички щебетать,
Будут пальчики вставать! (Распрямляют пальцы рук.)

Далее игра повторяется с движениями пальцев правой руки.

Кто приехал (болгарская игра)

Дети складывают пальцы обеих рук.

— Кто приехал? (Быстро хлопают кончиками больших пальцев.)
— Мы, мы, мы! (Кончики больших пальцев прижаты друг к другу, а кончики остальных пальцев одновременно быстро хлопают.)

— Мама, мама, это ты? (Хлопают кончиками больших пальцев.)
— Да, да, да! (Хлопают кончиками указательных пальцев.)
— Папа, папа, это ты? (Хлопают кончиками больших пальцев.)
— Да, да, да! (Хлопают кончиками средних пальцев.)
— Братец, братец, это ты? (Хлопают кончиками больших пальцев.)
— Да, да, да! (Хлопают кончиками безымянных пальцев.)
— Ах, сестричка, это ты? (Хлопают кончиками больших пальцев.)
— Да, да, да! (Хлопают кончиками мизинцев.)
— Все мы вместе, да, да, да! (Хлопают всеми пальцами.)

Сидит белка

Дети поднимают левую (а затем правую) руку ладонью к себе.

Сидит белка на тележке,
Продает она орешки:
Лисичке-сестричке, (Загибают большой палец правой руки.)
Воробью, синичке, (Загибают указательный, средний палец.)
Мишке толстопятому, (Загибают безымянный палец.)
Заиньке усатому. (Загибают мизинец.)

Для развития ручной моторики используются и игры на разгибание пальцев рук.

Этот пальчик

Дети сгибают пальцы левой руки в кулак.

Этот пальчик — дедушка. (Разгибают большой палец.)
Этот пальчик — бабушка. (Разгибают указательный палец.)
Этот пальчик — папочка. (Разгибают средний палец.)

Этот пальчик — мамочка. (Разгибают безымянный палец.)
Этот пальчик — наш малыш. (Разгибают мизинец.)

Далее игра повторяется с движениями пальцев правой руки.

За работу

Дети сгибают пальцы левой (а затем и правой) руки в кулак.

Ну-ка, братцы, за работу,
Покажи свою охоту.
Большаку дрова рубить, (Разгибают большой палец.)
Печи все тебе топить, (Разгибают указательный палец.) И т. д.

А тебе воду носить,
А тебе обед варить.

При проведении описанных игр логопед сначала сам прочитывает стихотворение и выполняет движения вместе с детьми. При повторении игры дети полностью выполняют движения и лишь частично текст, заканчивая фразу, начатую логопедом. В дальнейшем дети заучивают стихотворение наизусть и сопровождают движения пальцев соответствующим текстом стихотворения.

Выбор упражнения, дидактического и речевого материала определяется темой занятия. Так, например, подбирают контурные изображения (для раскрашивания, обведения, вырезывания) тех предметов, в названии которых есть отрабатываемый звук.

Упражнения по развитию ручной моторики необходимо проводить систематически в течение 3—5 минут на каждом занятии предварительного этапа.

Развитие ритма

Развитие ритма подготавливает детей к работе над звукослоговой структурой слова, над ударением, интонационной выразительностью. Сначала тренируют детей на восприятие и правильное воспроизведение звеньев из одинакового количества ударов (... ... ...). Далее даются сочетания

звеньев, состоящих из различного количества ударов (слабые и сильные удары с короткими и длинными промежутками: ..._, ..._, _..._, _..., _..._, .._..).

Развитие дыхания

Первоначально проводят работу над развитием длительного выдоха без участия речи. При этом важно следить за тем, чтобы дети не поднимали плечи, излишне не напрягали мышцы дыхательного аппарата, чтобы выдох был плавным, постепенным, длительным. Воспитывают нижнереберное, диафрагмальное дыхание. С целью контроля логопед кладет руку на область диафрагмы ребенка, а рука ребенка ощущает дыхательные движения логопеда.

Приведем некоторые игровые упражнения для развития дыхания.

Пилка дров

Дети становятся друг против друга парами, берутся за руки и имитируют пилку дров: руки на себя — вдох, руки от себя — выдох.

Погреться на морозе

Дети вдыхают через нос и дуют на «озябшие» руки, плавно выдыхая через рот, как бы согревая руки.

Надуй игрушку

Детям предлагают надуть резиновые надувные игрушки, воздушные шары, набирая воздух через рот и медленно выдыхая его через рот в отверстие игрушки.

Листья шелестят

Предлагают полоски тонкой зеленой бумаги, вырезанные в виде листиков и прикрепленные к «ветке». По сигналу

«Подул ветерок» дети плавно дуют на листики так, чтобы они отклонились и шелестели.

Бабочки

Перед детьми раскладывают «зеленые полянки» с разноцветными бабочками, вырезанными из тонкой бумаги. Бабочки прикреплены тонкими нитками к «полянке». Логопед предупреждает, что дуть на бабочку можно только при одном выдохе. По сигналу «Красная бабочка полетела» дети дуют на бабочек красного цвета и т. д.

Задуть свечу

Логопед по очереди подносит детям зажженную свечу. По сигналу «Тихий ветерок» дети медленно выдыхают так, чтобы пламя свечи отклонялось, но не гасло. По сигналу «Сильный ветер» дети стараются на одном выдохе задуть свечу. Вместо настоящей свечи можно предложить макет свечи с «огоньком» из тонкой красной бумаги.

Покатай карандаш

Детям предлагают вдохнуть через нос и, выдыхая через рот, прокатить по парте круглый карандаш.

Костер

Логопед кладет перед детьми картинку (или макет) костра с полосками тонкой красной бумаги. Детям предлагают раздувать «угасающий» костер, вдыхая через нос и медленно выдыхая через рот.

Чайник закипел

У каждого ребенка пузырек с узким горлышком диаметром 1—1,5 см. По сигналу «У Саши чайник закипел» один

из детей (Саша) дует в отверстие пузырька, чтобы получился свист. Для этого нужно, чтобы нижняя губа касалась края горлышка, а струя воздуха была сильной.

Снежинки летят

На ниточки прикрепляют легкие кусочки ваты или вырезанные из тонкой бумаги снежинки. Детям предлагается длительно подуть на них по сигналу «Снежинки летят».

Вертушка

Детям предлагают длительно подуть на вертушку, чтобы она плавно вертелась.

Развитие речевого дыхания и голоса

После того как у детей сформирован плавный длительный выдох, вводят голосовые упражнения. Обращают внимание детей на различную силу, высоту, тембр голоса. С этой целью можно использовать, например, такие игровые упражнения.

Эхо

Детей распределяют на две группы. Одна из групп — «эхо». Первая группа детей громко произносит вместе с логопедом гласные звуки *(а, о, у)* или сочетания гласных *(ау, уа, оа, уи)*. Вторая группа («эхо») тихо повторяет. Затем группы меняются ролями.

Вьюга

Перед детьми сюжетная картинка «Вьюга». По сигналу «Вьюга началась» дети тихо гудят: *У-у-у*... По сигналу «Сильная вьюга» дети громко произносят: *У-у-у*... По сигналу «Вьюга затихает» дети постепенно уменьшают силу голоса. По сигналу «Вьюга кончилась» замолкают. Речевые сигналы

можно сопровождать движениями руки логопеда: горизонтальное движение руки — дети говорят тихо, движение руки вверх — усиление голоса, движение руки вниз — уменьшение силы голоса.

Дует ветер

Дети ведут хоровод. Логопед сопровождает движения рассказом. «Утром дети идут в школу. Светит солнце. Дует тихий ветерок: *в-в-в* (произносится тихо). Как дует тихий ветерок? (Дети останавливаются и повторяют тихо: *в-в-в*.) Окончились уроки. Дети идут домой. Подошли к дому. И вдруг подул сильный ветер: *в-в-в* (произносится громко). Как дует сильный ветер?» Дети громко повторяют.

В лесу

Детям предлагают картинки «Дети в лесу», «Мальчик заблудился», «Поезд», которые логопед использует в процессе рассказывания. «Дети пошли в лес. Мальчик Петя нашел большой гриб и говорит: *О-о-о!* Как говорит Петя? (Дети длительно повторяют.) Петя шел по лесу, искал грибы и заблудился. Петя стал кричать: *ау-ау-ау!* Давайте поможем Пете. (Дети повторяют.) Ребята услышали Петю и прибежали к нему. Много грибов набрали ребята. А потом они поехали на поезде домой. Поезд гудел: *у-у-у!* (Дети повторяют.)

С целью развития голоса, речевого дыхания, подражательности, а также слухового восприятия на предварительном этапе коррекции нарушений звукопроизношения проводят игры на звукоподражание.

Приведем некоторые из них.

Лесенка

Перед детьми на доске картинка с нарисованной лесенкой или макет лесенки. По ходу игры логопед ставит на каждую перекладину фигурку определенного животного. Дети воспроизводят звукоподражания, изменяя высоту и силу голоса.

«На дворе стоит лесенка. На ней пять ступенек. На нижнюю ступеньку прыгнула большая собака и залаяла. (Дети произносят низким и громким голосом: ***ав-ав-ав***.) На вторую ступеньку прыгнула кошка и замяукала. (Дети произносят более тихим и более высоким голосом: ***мяу-мяу-мяу***.) На третью ступеньку вскочил петух и громко запел: ***ку-ка-ре-ку***. (Дети произносят громким и высоким голосом: ***ку-ка-ре-ку***.) На четвертую ступеньку прилетел жук, сел и зажужжал: ***ж-ж-ж***. (Дети произносят низким и тихим голосом: ***ж-ж-ж***.) На пятую ступеньку сел комар и запел свою песенку: ***з-з-з***. (Дети произносят тихим и высоким голосом: ***з-з-з***.)

Корова и телята

Детям предлагается сюжетная картинка «На лугу». Дети распределяются на две группы. Логопед обращается к первой группе: «На лугу пасутся коровы. Они зовут своих телят. Как они зовут их?» Дети первой группы произносят низким голосом: ***му-му-му***. «Коровам отвечают телята. Как они отвечают?» Логопед обращается к детям второй группы. Дети отвечают высоким голосом: ***му-му-му***. Затем группы меняются ролями.

Аналогично проводятся игры на звукоподражание другим животным.

Закрепление правильного дыхания в процессе речи

С целью развития речевого дыхания на длительном плавном выдохе даются специальные речевые упражнения. Приведем некоторые из них.

Цветы

Логопед ставит в вазу букет знакомых детям цветов. Дети называют их. Затем по очереди вынимают какой-либо цветок, нюхают его и на одном выдохе произносят заданную фразу. Фразы постепенно усложняют. Например: *Хорошо пахнет. Роза хорошо пахнет. Роза очень хорошо пахнет.*

Добавление фразы

Логопед проводит беседу по сюжетной картинке, произносит короткую фразу. Дети должны повторить фразу, дополняя ее одним словом. Предлагается произносить фразу на одном выдохе.

Для развития и закрепления правильного речевого выдоха можно использовать короткие стихотворения З. Александровой, С. Маршака, А. Барто, М. Ивенсен и др. При этом дети сначала заучивают стихотворение, а затем по очереди на одном выдохе произносят по одной строчке стихотворения.

Большой интерес вызывают у детей диалоги. В работе над диалогами не только закрепляется правильное речевое дыхание, но и формируются правильные интонации, выразительность речи и в целом просодическая сторона речи. Диалоги необходимо сопровождать наглядным материалом (картинками, макетами, масками животных и др.). Доступными для умственно отсталых школьников первого класса являются такие диалоги, как «Лис и мышонок», «Медведь и лиса», «Куда, Миша, едешь?»

Лис и мышонок

— Мышонок, мышонок, отчего у тебя нос грязный?
— Землю копал.
— Для чего землю копал?
— Норку делал.
— Для чего норку делал?
— От тебя, лис, прятаться.
— Мышонок, мышонок, я тебя подстерегу.
— А у меня в норке спаленка.
— Кушать захочешь, вылезешь.
— У меня в норке кладовочка.
— Мышонок, мышонок, я ведь твою норку разорю.
— А я от тебя в отнорочек — и был таков.

Медведь и лиса

— Ты куда идешь, медведь?
— В город елку присмотреть.

— Где поставишь ты ее?
— В дом возьму к себе, в жилье.
— А зачем тебе она?
— Новый год встречать пора.
— Что ж не вырубил в лесу?
— Жалко, лучше принесу.

Кисонька-мурысонька

Кисонька-мурысонька,
Где была?
Коней пасла.
Где кони?
За ворота ушли.
Где ворота?
Огонь сжег.
Где огонь?
Вода залила.
Где вода?
Быки выпили.
Где быки?
За гору ушли.
Где гора?
Черви источили.
Где черви?
Утки склевали.

Рекомендуется воспроизведение инсценировок по известным детям коротким сказкам, например «Три медведя», «Колобок», «Теремок» и др.

Развитие артикуляторной моторики

На предварительном этапе коррекции нарушений звукопроизношения определенное место отводится развитию мимических движений и движений языка, губ. Вначале детям предлагают упражнения на развитие мышц лица. Это обусловлено тем, что у умственно отсталых первоклассников, особенно при дизартрии, отмечается слабый тонус лицевых мышц, мимика лица невыразительная.

Примерные упражнения: закрывание глаз, зажмуривание обоих глаз, зажмуривание правого, левого глаза, оскаливание зубов, надувание щек, задувание свечи и др.

Рекомендуется имитация мимических движений с использованием картинок. Например, детям предлагаются картинки. Логопед описывает ситуацию на картинке, дети имитируют мимически.

1. Дети загорают. Солнечный теплый день. Дети лежат на песке с закрытыми глазами, им приятно и тепло. Спокойно закройте глаза. Щеки, лоб, губы расслаблены. Вам приятно.

2. Дедушка подарил мальчику коньки. Мальчик очень доволен, он улыбается. Улыбнемся вместе с мальчиком.

3. Мы видим на картинке, как мальчик сидит, а бабушка стоит. Нам это очень не нравится. Мы нахмурились, опустили брови.

4. Мальчик ест кислый лимон. Сделаем так, как будто и мы едим кислый лимон.

5. В зоопарке мальчик впервые увидел жирафа. И очень удивился, что у жирафа такая длинная шея. Удивимся и мы: поднимем брови, раскроем глаза.

В дальнейшем проводится работа над развитием движений языка, губ. На предварительном этапе отрабатывают простые артикуляторные упражнения. Предлагают артикуляторные упражнения как на статическую, так и на динамическую координацию движений.

На начальной стадии предварительного этапа при развитии артикуляторной моторики осуществляется опора на различные анализаторы (зрительный, слуховой), на кинестетические, тактильные ощущения, т. е. выполнение артикуляторных движений сопровождается полимодальной афферентацией.

Развитие артикуляторных движений у умственно отсталых детей проводится в двух направлениях: 1) развитие кинетической основы движений, 2) развитие кинестетических ощущений. При стимулировании кинестетических ощущений работа проводится без зеркала. При этом предлагают воспроизвести положение губ, языка по речевой инструкции, после пассивного их перемещения логопедом, определить положение артикуляторных органов при произношении артикуляторно простых звуков.

Умение кинестетически ощущать положение губ отрабатывается первоначально на звуках *и* — *у*, поскольку различие в положении губ при произношении этих звуков ярко выражено.

Рекомендуемые упражнения:

1. Произвести звук *и* перед зеркалом и сказать, в каком положении находятся губы при произнесении данного звука.

При затруднениях в ответе логопед может задать дополнительный наводящий вопрос: «Скажи, при произнесении звука *и* губы растянуты в улыбке или вытянуты трубочкой вперед?»

2. Произнести звук *у* перед зеркалом и ответить, в каком положении находятся губы при произнесении данного звука.

3. Произнести звуки *иу* слитно и определить, одинаково ли положение губ при произнесении этих звуков.

4. После самостоятельного произнесения звука *и* определить, в каком положении находились губы (без использования зеркала).

5. Произнести звук *у*, определить положение губ при его произнесении (без использования зеркала).

6. Произнести последовательно звуки *и — у* и ответить, при произнесении какого звука губы растянуты.

7. Произнести звуки *и — у* и ответить, при произнесении какого звука губы вытянуты вперед трубочкой.

8. Определить звук по беззвучной артикуляции, т. е. по положению губ логопеда.

9. Определить первый (или последний) звук по беззвучной артикуляции рядов *иу, уи*.

Подобным же образом отрабатываются различия в положении губ при произнесении гласных звуков *и — а, у — о*, согласных *м* (губы сомкнуты), *н* (губы раскрыты) и др.

Затем следует перейти к уточнению положения языка при произнесении различных звуков. Кинестетические ощущения положения языка (приподнят или опущен) воспитываются первоначально на резко различающихся по артикуляции звуках: *и — д, а — д, и — т*. Различие в способе образования звуков (смычка или щель) уточняется на звуках *ш — т, ж — д*, при этом определяется, прижимается ли кончик языка или не прижимается. Различие узкого и широкого кончика языка можно уточнить на звуках *н* и *л*. При произнесении звука *н* язык широкий, при произнесении *л* кончик языка узкий.

Участие голосовых складок при произнесении гласных, сонорных и звонких согласных уточняется вначале с помощью кисти руки, прижатой к вибрирующей гортани. Логопед предлагает детям приложить к гортани большой и указательный пальцы со стороны ладони или тыльную сторону ладони.

Дети довольно быстро научаются определять наличие дрожания голосовых складок при произнесении звонких и отсутствие дрожания при произнесении глухих согласных.

В дальнейшем участие голосовых складок дети определяют и без использования тактильных ощущений руки.

Таким образом, если на начальных стадиях выполнения артикуляторных движений используется полимодальная афферентация, то на последующих стадиях оценка правильности выполнения упражнений основывается преимущественно на кинестетических ощущениях.

На предварительном этапе коррекции нарушений звукопроизношения при проведении артикуляторной гимнастики используют игровые приемы, что обусловлено психологическими особенностями умственно отсталых первоклассников.

При проведении артикуляторной гимнастики особое внимание необходимо уделять качеству выполнения артикуляторных движений, различным параметрам движений. Важно следить за чистотой выполнения движений (без сопутствующих движений), за плавностью движений, темпом, нормальным тонусом мышц (без излишнего напряжения или вялости), за объемом движений, умением удерживать движение определенное время, за переключаемостью движений, т. е. возможностью перехода от одного движения к другому, за точной координацией движений языка и губ. В процессе работы с детьми, страдающими дизартрией, необходимо также следить за тем, чтобы движения языка, губ выполнялись симметрично, чтобы язык не отклонялся вправо или влево.

Приведем рекомендуемые артикуляторные упражнения (по М.Е. Хватцеву), которые можно использовать на различных этапах коррекции нарушений звукопроизношения.

Гимнастика для губ и щек

1. Надувание обеих щек одновременно.
2. Надувание щек попеременно.
3. Втягивание щек в ротовую полость.
4. Сомкнутые губы вытягиваются вперед трубочкой (хоботком), а затем возвращаются в нормальное положение.

5. Оскал: губы растягиваются в стороны, плотно прижимаются к деснам, обнажаются оба ряда зубов.
6. Чередование оскал — хоботок (улыбка — трубочка).
7. Втягивание губ в ротовую полость при раскрытых челюстях.
8. Поднимание только верхней губы, обнажаются только верхние зубы.
9. Оттягивание вниз нижней губы, обнажаются нижние зубы.
10. Поочередное поднимание и опускание верхней и нижней губы.
11. Имитация полоскания зубов.
12. Нижняя губа под верхними зубами.
13. Верхняя губа под нижними зубами.
14. Чередование двух предыдущих упражнений.
15. Вибрация губ (фырканье лошади).
16. При выдохе удерживать губами карандаш, стеклянные трубочки.

Гимнастика для челюстей

1. Опускание и поднимание нижней челюсти.
2. Движение нижней челюсти вправо.
3. Движение нижней челюсти влево.
4. Попеременное движение нижней челюсти вправо и влево.

Гимнастика для языка

1. Высовывание широкого языка «лопатой», своими боковыми краями язык касается углов рта. Если широкий язык не получается, то предлагается похлопать по спинке языка шпателем, «пожевать» язык (можно произносить при этом *бя-бя-бя, мя-мя-мя*), сильно подуть на высунутый язык, протяжно произнести звук *и* или улыбнуться.
2. Высовывание языка жалом. Если это движение не сразу удается, то предлагают просунуть кончик языка между сжатыми и вытянутыми губами, потянуть язык за отодвигаемым пальцем или карандашом, двигать кончиком языка вправо-влево.
3. Поочередное высовывание языка то лопатой, то жалом.

4. Высунуть язык, сделать язык сначала лопатой, а затем жалом.
5. Сильное высовывание языка изо рта, а затем возможно более глубокое втягивание его в глубь ротовой полости, так чтобы кончик языка стал незаметным.
6. Движения высунутого языка вправо и влево (маятник).
7. Поднимание и опускание спинки языка при широко открытом рте.
8. Присасывание к нёбу спинки языка.
9. Круговое облизывание губ кончиком языка.
10. Облизывание зубов под верхней и нижней губой (почистить зубки).
11. Поднимание и опускание широкого кончика языка на верхнюю и нижнюю губу, на верхние и нижние зубы.
12. Поднимание и опускание широкого кончика языка внутри ротовой полости: к верхней десне, к нижней десне.
13. Загибание узкого кончика языка вверх и вниз: к носу и подбородку, далее — на верхнюю и нижнюю губу, затем на верхние и нижние зубы.
14. Поочередное загибание узкого кончика языка внутри ротовой полости, к альвеолам верхних и нижних зубов.
15. «Желобок», или «лодочка», снаружи рта: боковые края языка подняты, кончик языка лежит на нижней губе, посредине языка — впадина. Этому движению помогает надавливание на среднюю часть языка шпателем или зондом.
16. «Желобок» внутри ротовой полости.
17. Сделать язык «желобком», осторожно загнуть кончик языка вверх.
18. Язык чашечкой (ковшиком) вне ротовой полости (боковые края языка и кончик языка поднимаются кверху, средняя часть спинки языка опущена).
19. Чашечка внутри ротовой полости.
20. Задувание на чашечку внутри ротовой полости.
21. Закусывание боковых краев языка коренными зубами.

Развитие слухового восприятия и внимания

Логопедическая работа по развитию слухового внимания и восприятия подготавливает детей к различению и выделению

на слух речевых единиц: слов, слогов, звуков. На предварительном этапе (в первом классе вспомогательной школы) эта работа проводится в виде игровых упражнений.

Примерные игры и игровые упражнения

Кто хлопал?

Дети садятся в разных местах комнаты, выбирается водящий. Ему закрывают глаза. Один из детей по знаку логопеда хлопает в ладоши. Водящий должен определить, кто хлопал.

Что звучит?

Логопед за ширмой воспроизводит звучание инструментов (дудочки, барабана, колокольчика, балалайки и др.). Дети должны отгадать, каким инструментом производится звук.

Тихо — громко

Дети становятся друг за другом и идут по кругу. Логопед стучит в бубен то тихо, то громко. Если звук бубна тихий, дети идут на носочках, если более громкий, идут обычным шагом, если еще более громкий — бегут. Кто ошибся, тот становится в конец колонны.

Развитие слухового внимания и восприятия на речевом материале

У умственно отсталых детей часто отсутствует интерес, внимание к речи окружающих, что является одной из причин недоразвития речевого общения. В связи с этим важно уже на самом начальном этапе логопедической работы развивать у детей интерес и внимание к речи, установку на восприятие речи окружающих.

Примерные игры и игровые упражнения

Найди картинку

Логопед раскладывает перед ребенком или перед детьми ряд картинок с изображением животных (пчела, жук, кошка, собака, петух, волк и др.) и воспроизводит соответствующие звукоподражания. Далее детям дается задание определить по звукоподражанию животного и показать картинку с его изображением. Игра может проводиться в двух вариантах: а) с опорой на зрительное восприятие артикуляции, б) без опоры на зрительное восприятие (губы логопеда закрываются).

Хлопки

Логопед сообщает детям, что он будет называть различные слова. Как только он назовет животное, дети должны хлопать. При произнесении других слов хлопать нельзя. Тот, кто ошибся, выбывает из игры.

Кто летит

Логопед сообщает детям, что он будет говорить слово *летит* в сочетании с другими словами (птица летит, самолет летит). Но иногда он будет ошибаться (например: собака летит). Дети должны хлопать только тогда, когда два слова употребляются правильно. В начале игры логопед медленно произносит фразы, делает паузы между ними. В дальнейшем темп речи ускоряется, паузы становятся короче.

Запомни слова

Логопед называет 3—5 слов, дети должны повторить их в том же порядке. Игра может быть проведена в двух вариантах. В первом варианте при назывании слов даются картинки. Во втором варианте слова предъявляются без зрительного подкрепления.

Развитие восприятия речи проводится также с использованием заданий на имитацию слогов. На этом этапе сначала предлагаются слоги без стечений согласных с артикуляторно простыми звуками.

Слоги без стечения согласных (из таблиц Н.Б. Покровского): *няк пуль мят пиц мюф лут дыс выс гум ефь ек тыпь геф деп вох эфь лефь вик кась лефь дян пяф хил хуф вый фыл сых яс лень маф буф непь гипь вяф фей дас юц зах хас нип тум бяй ныф мям куй гом боть нунь вафь зуфь гань сым бюн холь дяф нень люпь кик моть мифь зяк ноть лен тух зам хет сеф кать бан вень гек тань мех пась быс тет мофь лям гоф сях фок хул дам пюм бек синь луф бань нах бем сах десь*

Слоги со стечением согласных: *фсен плись вость втот скум касть длаф фсес дыст ность длин плык знун тисть здап зном скес дват скам твим*

В дальнейшем переходят к развитию элементарных форм фонематического анализа. <...> На предварительном этапе развивают умение детей узнавать звук на фоне слова, определять первый и последний звук. Работа проводится над выделением звуков, правильно произносимых детьми после уточнения их артикуляции и слухового образа.

Этап постановки звука

Постановка звука представляет собой процесс формирования артикуляции, обучения ребенка произношению звука в изолированном звучании. На этапе постановки звука формируют навык правильного произношения изолированного звука, закрепляют слуховой, кинестетический образ звука, используют зрительное восприятие артикуляции.

Этап постановки звука у умственно отсталых детей занимает больше времени и вызывает гораздо большие трудности, чем у учеников массовой школы, особенно в случаях искажений звуков. Это связано с особенностями высшей нервной деятельности (трудностями перестройки старых условно-рефлекторных связей), психологическими особенностями умственно отсталых детей, нарушением у них артикуляторной моторики, а также недоразвитием слуховой дифференциации звуков.

Особенностью логопедической работы с умственно отсталыми детьми на этапе постановки звука является максимальная активизация ощущений и восприятий разной модальности зрительного образа артикуляции, слухового образа звука, кинестетических, тактильных, тактильно-вибрационных ощущений.

На данном этапе логопедическая работа осуществляют по следующим направлениям: 1) развитие восприятия речи, 2) формирование фонематического анализа, 3) развитие артикуляторной моторики, 4) работа по непосредственной постановке звука.

Развитие восприятия речи, как и на предварительном этапе, проводят с использованием заданий на имитацию слогов. Предлагаются слоги со стечением согласных (которые правильно произносятся). Например, при постановке звука **с** можно предложить для повторения такие слоги: *трит, ртух, трен, кром, урт, тряпь, трар, прень, прит, треп, трюль, ктар, крим* и др. в тех случаях, когда звуки ***р — р'*** произносятся детьми правильно.

На этапе постановки звука развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза предполагает формирование умения выделять отрабатываемый звук в слове, определять его место, дифференцировать от других звуков, прежде всего от далеких артикуляторно и акустически. Например, при постановке звука ***ш*** можно дать следующие задания: поднять флажки, если в слове слышится звук ***ш***; отобрать картинки, в названии которых имеется звук ***ш*** (предлагаются картинки с изображением рамы, шапки, дома, шубы и т. д.); определить место звука ***ш*** (начало, середина, конец) в словах: *шарф, кошка, карандаш*. С учетом уровня овладения фонематической стороной речи можно проводить работу и над сложными формами фонематического анализа. Например, детям предлагается определить, какой по счету звук ***ш*** в словах *шина, кошка, ушанка, мышка*; нарисовать графическую схему слова и отметить на ней место звука ***ш***. (Подробнее см. раздел «Развитие фонематического анализа и синтеза».) При этом необходимо помнить, что на этом этапе фонематический анализ осуществляется детьми только на основе слухового восприятия слова, без его произнесения.

На этапе постановки звука большое внимание уделяют развитию речевой моторики (кинетической и кинестетической

основы артикуляторных движений). В первом классе на этом этапе продолжается работа по закреплению навыков речевого дыхания, по развитию голоса, артикуляторных движений.

Развитие артикуляторной моторики проводится в виде так называемой артикуляторной гимнастики. Артикуляторная гимнастика представляет собой определенный комплекс упражнений для губ, языка, подготавливающих правильное произнесение звука. Целью артикуляторной гимнастики является отработка каждого элемента артикуляторного уклада. Например, для звука *ш* — губы трубочкой, широкий язык, боковые края приподняты, средняя часть спинки языка опущена, кончик языка приподнят, язык имеет форму чашечки.

Комплекс артикуляторных упражнений определяется нормальной артикуляцией звука и характером дефекта. Для каждого звука рекомендуется определенная система артикуляторных упражнений. Так, для постановки звука *р* нужны артикуляторные упражнения, направленные на поднятие кончика языка, его подвижность и вибрацию, что не требуется, например, при постановке звука *с*.

В отличие от массовой школы, во вспомогательной школе тщательно продумывается постепенное усложнение артикуляторных упражнений. На этапе постановки звука отрабатывают более сложный, чем на предыдущем этапе, комплекс артикуляторных упражнений, подготавливающих правильное произношение звука.

Артикуляторную гимнастику обычно проводят по подражанию, перед зеркалом, на счет. Если движения не получаются, то используется механическая помощь. В дальнейшем от пассивного выполнения движений переходят к активным действиям.

На этапе постановки звука к артикуляторным упражнениям предъявляют те же требования, что и на предварительном этапе. Движения органов артикуляции должны быть точными, плавными, без сопутствующих движений, выполняться с нормальным тонусом мышц, без излишнего напряжения и вялости. Обращают внимание на достаточный объем движений, на умение удерживать на определенное время положение артикуляторных органов, на переключаемость движений.

После отработки изолированных элементов движения объединяются, включаются в единый артикуляционный уклад.

Основные способы постановки звука:

1. По подражанию — с опорой на слуховой образ, на зрительное восприятие артикуляции. Это связано с тем, что у детей достаточно хорошо развито подражание. Однако по подражанию чаще всего можно поставить звук лишь тогда, когда он отсутствует. У умственно отсталых детей постановка звука по подражанию осуществляется чрезвычайно редко.

2. Механический способ постановки с использованием вспомогательных средств (шпателя, зонда и т. д.). С механической помощью артикуляторным органам придается определенное положение. Например, при губно-зубном произношении звука *с* нижнюю губу с помощью пальцев отодвигают вниз. При произношении звука *д* нижней артикуляции кончик языка отодвигают в глубь рта, вследствие чего получается звук *г*.

3. Постановка от других звуков, правильно произносимых, без механической помощи. Например, звук *с* можно поставить от звука *и*. Предлагается произнести звук *и* и подуть на спинку языка так, чтобы ветерок «погулял» по язычку.

4. Постановка звука от артикуляторного уклада. Например, звук *ш* можно поставить от «чашечки». Ребенку предлагают сделать «чашечку» вне ротовой полости, убрать ее внутрь рта и подуть на язык.

5. Смешанный способ постановки, когда используются различные способы.

У умственно отсталых школьников при постановке звука, как правило, используют смешанные способы постановки; в большей степени, чем у нормальных детей, применяют механический способ постановки.

В процессе закрепления произношения изолированного звука постепенно осуществляют переход от полимодальных подкреплений нормальной артикуляции звука к опоре лишь на кинестетические и слуховые ощущения, а в дальнейшем — только на слуховой образ звука.

В первом классе вспомогательной школы, особенно в начале учебного года, проводят индивидуальную постановку звука, в дальнейшем при постановке звука используют как индивидуальную, так и фронтальную форму работы.

Этап автоматизации звука

С физиологической точки зрения этап автоматизации звука представляет собой закрепление условно-рефлекторных речедвигательных связей на различном речевом материале. Поставленный звук еще очень хрупкий, условно-рефлекторная связь без подкрепления может быстро разрушиться. Автоматизировать звук — это значит ввести его в слоги, слова, предложения, связную речь. У детей с дефектами звукопроизношения закреплены стереотипы неправильного произношения слов, предложений и т. д. Автоматизация звука требует активного использования процесса внутреннего торможения, способности к дифференциации правильного и неправильного артикуляционного уклада. Она осуществляется по принципу от легкого к трудному, от простого к сложному.

Прежде всего проводят включение звука в слоги. Слог — более простая речевая единица по сравнению со словом. Кроме того, слоги лишены смысла, у ребенка в связи с этим отсутствуют стереотипы произношения слогов, что облегчает их автоматизацию.

Автоматизацию щелевых звуков начинают с прямых открытых слогов, затем продолжают в обратных и закрытых слогах. При закреплении смычных звуков и аффрикат последовательность иная: сначала автоматизация в обратных слогах, затем — в прямых открытых. Позже отрабатывается произношение звука в слогах со стечением согласных.

На этом этапе большое место занимает работа по имитации слогов с отрабатываемым звуком: сначала слогов без стечений, затем — со стечением согласных. Например, при автоматизации звука *с* предлагается повторить слоги: *са, сы, со, су, сэ, ас, ус, ыс, ос, эс, выс, сол, вост, оск* и др.

Предлагают упражнения на произношение слогов с переносом ударения: *саса, саса*.

Автоматизацию в словах сначала осуществляют с опорой на слоги (*са — сад*). На начальных этапах проводят закрепление произношения слов, в которых данный звук находится в начале слова, затем слов, в которых звук — в конце и середине слова. Вначале звук автоматизируют в словах простой звукослоговой структуры, затем — в словах со стечением согласных.

На следующем этапе звук автоматизируют в словосочетаниях, чистоговорках, в предложениях, связной речи. Вначале предлагают предложения с умеренным включением звука, в дальнейшем автоматизация проводится на речевом материале, насыщенном данным звуком.

Во вспомогательной школе этап автоматизации звуков очень длительный, что обусловлено психофизиологическими особенностями умственно отсталых детей.

На этом этапе проводят работу и над сложными формами звукового анализа и синтеза, по формированию умения выделять звук из слова, определять его место по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Эта работа способствует эффективности процесса автоматизации. Умение четко и быстро определять звуковую структуру слова является необходимым для правильного и быстрого протекания этапа автоматизации. Автоматизация звуков очень трудна для умственно отсталых детей, в том числе и потому, что они плохо представляют себе место звука в слове. А если ребенок нечетко представляет себе место звука в слове, то он не может своевременно подготовить артикуляторные органы к правильному произнесению звука (в условиях его коррекции), особенно когда звук находится в середине или конце слова.

В процессе автоматизации звуков проводят работу над просодической стороной речи: над ударением при автоматизации звука в слогах и словах, над логическим ударением в процессе автоматизации звуков в предложениях, над интонацией при закреплении произношения звука в предложении, связной речи.

Наряду с развитием фонетико-фонематической стороны речи на этапе автоматизации звуков происходит обогащение словаря, его систематизация, формирование грамматического строя речи (см. раздел «Коррекция нарушений лексико-грамматической стороны речи»). Эта работа тесно связана с уроками русского языка.

Особенностью этапа автоматизации во вспомогательной школе является тщательное планирование уроков, распределение тем. В системе уроков по автоматизации звуков предусматривается постепенное усложнение заданий и речевого материала.

Например, на этапе автоматизации звука *с* в слогах и словах предусматривается следующая тематика занятий (1 класс).

1. Автоматизация звука *с* в прямых открытых слогах: *са, сы, сэ, со, су*.

2. Автоматизация звука *с* в обратных слогах: *ас, ос, ыс, ис, ус* и др.

3. Автоматизация звука *с* в закрытых слогах (звук в начале слога): *сол, сот, сак* и др.

4. Автоматизация звука *с* в закрытых слогах (звук в конце слога): *лос, тос, кас* и др.

5. Автоматизация звука *с* в слогах со стечением согласных: *ста, ска, ист, ост, уск* и др.

6. Автоматизация звука *с* в простых односложных словах (звук в начале слова): *сад, сыр, сок, сук, сух* и др.

7. Автоматизация звука *с* в простых односложных словах (звук в конце слова): *лес, лис, вес, нос*.

8. Автоматизация звука *с* в односложных словах со стечением согласных: *стая, стол, стул, лист, ест, куст, мост*.

9. Автоматизация звука *с* в простых двусложных словах (звук в начале слова): *сани, сыро, сухо* и др.

10. Автоматизация звука *с* в простых двусложных словах (звук в середине, конце слова): *оса, косы, весы, овес* и др.

11. Автоматизация звука *с* в двусложных словах со стечением согласных: *сумка, свекла, стакан, стайка, каска* и др.

12. Автоматизация звука *с* в трехсложных словах без стечения согласных: *сапоги, сухари, самолет* и др.

13. Автоматизация звука *с* в трехсложных словах со стечением согласных: *скамейка, ступени, капуста* и др.

Аналогичным образом проводится автоматизация звука *с* в четырехсложных словах.

Этап дифференциации звуков речи

Этап дифференциации звуков речи является обязательным этапом коррекции нарушений звукопроизношения во вспомогательной школе. Это обусловлено особенностями симптоматики

нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей. Известно, что в массовой школе дифференциация звуков проводится лишь в том случае, когда звуки заменяются в устной речи. А во вспомогательной школе этап дифференциации звуков проводится даже в том случае, когда звук искажается. Это связано с недоразвитием рече-слуховой дифференциации звуков речи, которое приводит к большому количеству замен в письменной речи умственно отсталых детей.

Работа по дифференциации звуков осуществляют в следующих направлениях: развитие слуховой дифференциации, закрепление произносительной дифференциации, формирование фонематического анализа и синтеза.

Особенно важно проводить дифференциацию фонетически близких звуков: твердых и мягких, звонких и глухих, свистящих и шипящих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, которые чаще всего нарушаются у умственно отсталых детей. Определена следующая последовательность дифференциации звуков: ***б — п, д — т, г — к, з — с, ж — ш, с — ш, з — ж, ц — с, ч — т, ч — щ***.

В процессе развития дифференциации звуков предлагают задания на имитацию слогов, например при дифференциации ***с — з***; *са — за — са, за — са — са* и т. д. Эффективным методом работы является определение фонетической правильности слова. Детям предлагают слова и асемантичные звукосочетания, отличающиеся фонетически сходными звуками (*кольцо — кольсо, ластощка — ласточка* и т. д.).

Логопедическая работа по дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включает два этапа: 1) предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков, 2) этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

На первом этапе последовательно уточняют произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работу проводят по следующему плану: а) уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения, б) выделение звука на фоне слога, слова, определение места отрабатываемого звука.

На втором этапе сравнивают конкретные смешиваемые звуки в произносительном и слуховом плане. Большое место отводят развитию фонематического анализа и синтеза.

Конкретная методика работы представлена в разделах «Развитие фонематического восприятия»; «Развитие фонематического анализа и синтеза».

Методика коррекции нарушений лексико-грамматической стороны речи

Развитие лексики

Логопедическая работа по развитию лексики тесно связана с формированием представлений об окружающей действительности и познавательной деятельности умственно отсталого ребенка.

Развитие лексики во вспомогательной школе проводится в следующих направлениях: обогащение словарного запаса, уточнение значения слова, расширение семантики слова.

Начиная с 1 класса проводят обогащение и уточнение номинативного словаря. Особенно важной является работа по усвоению слов обобщающего значения, которые очень медленно усваиваются умственно отсталыми детьми. В то же время введение в речь обобщающих слов способствует развитию операции обобщения.

Работа над уточнением значения слова во вспомогательной школе тесно связана с формированием представлений умственно отсталых детей об окружающих предметах и явлениях, с овладением классификацией предметов, с работой по становлению лексической системы. Классификацию предметов можно проводить как в неречевом плане (например, разложить картинки на две группы), так и с использованием речи (например, отобрать только те картинки, на которых нарисованы овощи, назвать их одним словом). Рекомендуется использовать записи, рисунки, помогающие детям овладеть различными категориями предметов, усвоить и соотнести обобщенное название и названия конкретных предметов, овладеть родо-видовыми отношениями.

В 1—2 классах вспомогательной школы на логопедических занятиях следует уточнять значения таких слов, как: *овощи, фрукты, одежда, обувь, посуда, мебель, транспорт, растения, деревья, цветы, домашние и дикие животные, времена года* и др.

Примерные задания

1. Назвать одним словом все предметы.
2. Назвать овощи, фрукты и т. д.
3. Придумать второе слово в паре по аналогии с образцом: *яблоко — фрукты, свекла — ..., чашка — ...,* или наоборот: *фрукты — груша, овощи — ..., посуда — ....*
4. Найти лишнюю картинку. Предъявляется несколько картинок одной группы и одна картинка другой группы. Сначала предлагаются группы семантически далекие (морковь, лук, самолет, капуста), затем семантически близкие (лук, картошка, репа, груша).
5. Разложить картинки на две группы. Сначала даются картинки на семантически далекие слова (животные, растения), затем семантически близкие (домашние и дикие животные).
6. Отгадывание загадок. Предлагаются загадки с использованием обобщающих слов. Например:

Что за птица? Красные лапки, щиплют за пятки. (Гусь.)

Зверь я горбатый, а нравлюсь ребятам. (Верблюд.)

Что за дерево? Стоит Алена, платок зеленый, сарафан белый. (Береза.)

Есть один такой цветок,
Не вплетешь его в венок,
На него подуй слегка:
Был цветок — и нет цветка. (Одуванчик.)

Что за птица? Днем спит, ночью летает и прохожих пугает. (Сова.)

Что за цветок? Золотой глазок, белые реснички. (Ромашка.)

Что за растение? Не огонь, а жжется. (Крапива.)

Что за зверь? На деревьях живет и орешки грызет. (Белка.)

Что за овощ? Как на него взглянешь, так и заплачешь. (Лук.)

7. Придумывание детьми загадок с использованием обобщающих слов. Дети по одному выходят к столу, берут картинку и незаметно для других рассматривают ее. Затем загадывают загадку об этом предмете с использованием обобщающего слова (например: это домашнее животное, маленькое, пушистое).

В логопедической работе по обогащению словарного запаса особого внимания требует предикативный словарь (глаголы и прилагательные).

В младших классах вспомогательной школы расширение словаря предполагает введение наиболее употребительных глаголов, при этом используются различные игры.

Кто как передвигается

Человек ходит, черепаха ползает, птица летает, лягушка прыгает, заяц скачет, рыба плавает.

Кто как голос подает

Голубь воркует, корова мычит, воробей чирикает, кошка мяукает, петух кукарекает, собака лает, курица кудахчет, свинья хрюкает, гусь гогочет, мышка пищит, утка крякает, волк воет, кукушка кукует, медведь рычит.

Какие звуки издает

Дверь скрипит, ветер свистит, машина гудит, дождь шумит, листья шелестят, ручей журчит.

Кто как ест

Кошка лакает молоко, заяц грызет морковку, теленок сосет молоко, собака грызет кость, корова жует сено, курица клюет зерно и т. д.

Кто что делает

Учитель учит, доктор лечит, повар варит, уборщица убирает, маляр красит, художник рисует, продавец продает, парикмахер стрижет, шофер водит машину.

В процессе логопедической работы необходимо дифференцировать следующие пары глаголов.

Дифференциация глаголов, близких по семантике: *шить — вязать, класть — ставить, строить — чинить, чистить — подметать, нести — везти, мыть — стирать, лежать — спать, лежать — стоять.*

Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов: *умывает — умывается, купает — купается, качает — качается, прячет — прячется, обувает — обувается, причесывает — причесывается, одевает — одевается.*

Дифференциация глаголов, противоположных по значению: *одеть — снять, поднять — опустить, бросить — поймать, найти — спрятать, положить — убрать, дать — взять.*

(Предполагаются пары картинок по этим действиям.)

Дифференциация глаголов осуществляется как в импрессивной, так и в экспрессивной речи. Для дифференциации в импрессивной речи детей просят показать на картинке то или иное действие (например: покажи, кто купает, а кто купается). Кроме того, предлагается подобрать картинки в ответ на тот или иной вопрос. Например, детям предъявляют картинки: девочка, мальчик, заяц, лягушка, птица, самолет, собака, лиса, лошадь, мужчина, бумажный змей. Далее задаются такие вопросы: «Кто умеет читать?», «Кто умеет бегать?», «Кто умеет скакать?», «Кто умеет летать?» и т. д. В ответ на вопрос дети отбирают картинки. Для закрепления в экспрессивной речи дети составляют предложения. Например: *Птица, самолет летают* или *Лягушка, заяц скачут.*

Овладение прилагательными начинается со слов, обозначающих основные цвета (*белый, черный, красный, синий, зеленый, желтый*), величину (*большой — маленький*), форму (*круглый, овальный, квадратный, треугольный*). В дальнейшем отрабатывают слова, обозначающие высоту (*высокий — низкий*), толщину (*толстый — тонкий*), длину (*длинный — короткий*), ширину (*широкий — узкий*), вкусовые качества (*сладкий, горький, соленый, кислый, вкусный*), качества поверхности (*колючий, гладкий, пушистый*), вес (*тяжелый, легкий*).

На более поздних этапах проводят работу над прилагательными, которые образуются от существительных с помощью суффиксов (*дерево — деревянный, береза — березовый,*

стекло — стеклянный, фарфор — фарфоровый, бумага — бумажный, железо — железный, мех — меховой и т. д.). Эта работа тесно связана с развитием словообразования. Также необходимо уточнять значение прилагательных, сложных по семантике, например оценочных, обозначающих внутренние качества человека (*добрый, злой, ленивый* и т. д.)

При этом используют такие приемы работы:

1. Описание предметов (по цвету, форме, величине и т. д.). Детям предлагаются картинки и задаются вопросы. Например: «Какой помидор?», «Какой огурец?», «Какой мяч?» и т. д.

2. Отгадывание загадок:

Про кого можно сказать: рыжая, пушистая, хитрая?

Желтый, овальный, кислый. Что это?

Про что можно сказать: круглый, сверху зеленый, внутри красный, очень сладкий?

Зеленый, продолговатый, твердый, вкусный. Что это?

3. Добавление прилагательных в предложение. Детей просят закончить предложение. Используются пары картинок: *Груша сладкая, а лимон ... . Огурец овальный, а помидор ... . Лента узкая, а река ... . Дерево высокое, а куст ... . Молоко жидкое, а сметана ... .*

Обогащение словаря осуществляется и за счет местоимений, числительных, наречий и других частей речи.

Уточнению значений слов способствует и работа над антонимами: существительными (*день — ночь, радость — печаль*), прилагательными (*высокий — низкий, длинный — короткий*), глаголами (*радуется — грустит*), наречиями (*далеко — близко*).

Логопедическая работа по обогащению словаря предполагает и уточнение значений слов-синонимов.

Важное место во вспомогательной школе отводится усвоению значения слова с постепенным переходом от конкретного значения слова к пониманию грамматического значения в словосочетании, предложении.

Актуализации словаря способствует и работа по звуковому анализу слова, закреплению его слухового и кинестетического образа.

Расширение и обогащение словаря умственно отсталых детей должны быть тесно связаны с развитием грамматического строя речи.

Формирование грамматического строя речи

В младших классах вспомогательной школы формирование грамматического строя речи осуществляется в следующих направлениях:

1) формирование глубинной и поверхностной структуры предложения;

2) развитие навыков словоизменения и словообразования;

3) развитие связной речи.

Формирование глубинной и поверхностной структуры предложения

В процессе логопедической работы над формированием структуры предложения необходимо учитывать этапы формирования умственных действий, выделенные П.Я. Гальпериным (формирование действия во внешнем, в речевом, во внутреннем планах).

При построении детьми предложения большое значение имеет опора на внешние схемы, идеограммы. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий на начальном этапе работы над предложением необходимо материализовать структуру речевого высказывания. Графические схемы с помощью значков и стрелок помогают символизировать предметы и отношения между ними. В дальнейшем графическую схему интериоризируют, т. е. переносят из внешнего плана во внутренний, умственный план, заменяется внутренней схемой высказывания.

Первоначально детям объясняют метод составления предложения по наглядным схемам (фишкам) на материале 1—2 предложений. Например, предлагают картинку, на которой нарисована идущая девочка. С помощью вопросов определяется субъект (кто?), предикат (что делает?). Каждый из выделенных элементов обозначается фишкой. Логопед уточняет, что слово, которое обозначает предмет и отвечает на вопросы кто или что?, будем обозначать кружком, а слово, которое обозначает действие и отвечает на вопрос что делает?, будем обозначать стрелочкой. Фишки соотносятся с предметом и действием, изображенными на

картинке. Дети выкладывают схему предложения под картинкой, составляют предложение.

Затем те же фишки соотносят с изображениями на других картинках (кошка спит, мальчик рисует, девочка умывается). К каждой картинке с опорой на фишки дети составляют предложение самостоятельно.

В дальнейшем предлагают различные графические схемы предложений: из двух элементов (*Девочка умывается*), из трех элементов (*Мальчик гладит собаку; Девочка рвет цветы*), из четырех элементов (*Девочка гладит платье утюгом; Книга лежит на столе*) и др.

Можно использовать следующую систему обозначений:

субъект объект локатив → предикат атрибут

Рекомендуются следующие виды заданий с использованием графической схемы:

1) подбор предложений к данной графической схеме;
2) запись предложений под соответствующей схемой;
3) самостоятельное придумывание предложений по данной графической схеме;
4) составление обобщенного представления о значении предложений, соответствующих одной графической схеме. Предложения *Девочка бежит; Мальчик рисует* можно свести к одному обобщенному: *Кто-то что-то делает* (выполняет какое-то действие).

На основе обобщенного представления о предложении в дальнейшем даются задания придумать аналогичные предложения. Например, предлагается составить предложение из двух слов, в котором кто-то выполняет какое-то действие.

После усвоения обобщенного значения нескольких структур предложения рекомендуется выбрать предложения, имеющие одинаковое (сходное) с данным значение. Например, среди предложений: *Девочка читает книгу; Мальчик ловит бабочку; Девочка гладит платье утюгом; Дети катаются на горке; Мальчик рисует дом* просят указать только те предложения, которые сходны по значению и структуре с предложением *Девочка рвет цветы*.

Используются и такие виды заданий, как ответы на вопросы, самостоятельное составление предложений.

Рекомендуется следующая последовательность формирования глубинной структуры высказываний: 1) субъект — предикат (*Кошка лежит*), 2) субъект — предикат — объект (*Девочка рвет цветы*), 3) субъект — предикат — локатив (*На столе стоит ваза*), 4) субъект — предикат — объект — объект (*Девочка гладит платье утюгом; Дедушка дает коньки внуку*) и др.

В процессе логопедической работы по формированию структуры предложения большое значение имеет использование картинок. С целью развития представлений о глубинно-семантической структуре предложения необходимо работать над смысловым содержанием ситуации, изображенной на картинке. Детей учат выделять субъект действия (по вопросам кто это? что это?), объект действия и отношения между ними. Важно научить детей строить предикативное высказывание, т. е. прежде всего определять отношения между изображенными на картинке предметами. В этом плане полезно задание составить предложение с помощью слов, обозначающих предметы. Такое задание способствует актуализации предикатов. Например, предлагается придумать предложения со словами: *девочка, платье, утюг; корова, молоко; заяц, морковь*.

Задание можно модифицировать.

1. Логопед показывает предметы на картинке в определенной последовательности и называет их, а дети придумывают предложение.

2. Логопед только показывает предметы на картинке, а дети придумывают предложение.

3. Логопед только называет слова, обозначающие предметы (без использования картинки), а дети придумывают различные предложения.

Логопедическая работа по формированию поверхностной структуры предложения должна учитывать последовательность овладения различными типами предложения в онтогенезе и проводиться в следующем порядке.

1. Двусоставные предложения (подлежащее — сказуемое), включающие существительное + глагол 3 лица настоящего времени (*Дерево растет*).

2. Другие двусоставные предложения (*Это дом; Дом большой*).

3. Распространенное предложение из 3—4 слов:

а) подлежащее — сказуемое — прямое дополнение (*Девочка моет куклу*);

б) подлежащее — сказуемое — прямое дополнение — косвенное дополнение (дательный падеж существительного), например: *Бабушка дает ленту внучке*;

в) подлежащее — сказуемое — прямое дополнение — косвенное дополнение (творительный падеж со значением орудия действия), например: *Девочка рисует дом карандашом*;

г) подлежащее — сказуемое — обстоятельство места (предложно-падежная конструкция), например: *В лесу растут грибы*;

д) подлежащее — сказуемое — обстоятельство места, времени, образа действия, выраженное наречием (*Солнце светит ярко*).

Чрезвычайно полезна работа по распространению предложения с помощью слов, обозначающих признаки предмета (*Бабушка дает внучке ленту; Бабушка дает внучке красную ленту*).

Формирование структуры предложения осуществляется в тесной связи с развитием словоизменения и словообразования.

Развитие навыков словоизменения и словообразования

В процессе этой работы обращают внимание на изменение существительного по числам, падежам, на употребление предлогов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по числам и родам и т. д. Порядок работы определяется последовательностью появления форм слова в онтогенезе.

Работу над усвоением форм слова проводят с использованием игровых приемов, картинок, вопросов и т. д.

Формирование каждой грамматической формы осуществляют поэтапно:

1) определение значения грамматической формы на материале ряда словоформ;

2) выделение звукового обозначения морфемы на основе сравнения ряда словоформ;

3) буквенное обозначение выделенной морфемы;

4) самостоятельное конструирование словоформы (с использованием картинок, исходной формы слова).

Покажем это на примере дифференциации единственного и множественного числа существительных.

Вначале детям предлагают ряд картинок, на которых изображены один или несколько предметов (слон, столы, слоны, стол, тазы, вазы, ваза, таз, дом). Одно из слов дают лишь в одной форме, чтобы исключить угадывание. Уточняется семантика этих слов: «Покажи, где слон, где столы, вазы, слоны» и т. д. Далее предлагают выбрать только те картинки, на которых изображено много предметов. Дети называют соответствующие картинки (*слоны, столы, вазы, тазы*). Логопед предлагает еще раз послушать эти слова и сказать, какой звук слышится в конце этих слов (звук **ы**). Затем дети соотносят звук с буквой **ы** и ставят ее около картинок с изображением нескольких предметов.

Для закрепления формы множественного числа предлагают следующие задания:

1. Образование формы множественного числа слов с использованием картинок, на которых изображен один предмет (машина, парта, сосна, гора, дуб, береза). При этом подбираются такие картинки, которые дают возможность образовывать форму множественного числа слов с окончанием **ы**.

2. Игра «Измени слово». Логопед называет слово в единственном числе и бросает мяч одному из детей, который должен назвать форму множественного числа.

3. Придумывание слов, обозначающих несколько предметов.

При уточнении формы винительного падежа рекомендуются следующие виды работы.

1. Игра «Кто самый наблюдательный». Дети должны назвать, что они видят: «Я вижу стол, стул, окно» и т. д.

2. Ответы на вопросы, требующие постановки существительного в винительном падеже:

а) Что ты возьмешь на урок физкультуры? на урок рисования? на урок ручного труда?

б) Что ты любишь?

в) Что ты нарисуешь красным карандашом? зеленым карандашом? желтым карандашом? и т. д.

3. Беседа по содержанию стихотворения «Цветные карандаши»:

Карандаши цветные умеют рисовать
Трубу, часы стенные, корову и кровать,
Луну, картошку, дождь и дым,
И сад зимой и летом.
Лишь надо знать, когда, каким
Писать все это цветом.

Дети заучивают стихотворение, а затем отвечают на вопрос, что умеют рисовать цветные карандаши.

4. Беседа по картинке, на которой изображен художник, срисовывающий букет. Логопед задает вопрос: «Какие цветы еще не нарисовал художник?» (Ромашку, астру, гвоздику, розу.)

При уточнении формы д а т е л ь н о г о п а д е ж а можно использовать следующие виды работы.

1. Игра «Кому нужны эти вещи». Детям предлагаются картинки, на которых учитель без указки, маляр без кисти, парикмахер без ножниц, охотник без ружья, рыболов без удочки, продавец без весов и т. д., а также изображения предметов. Дети рассматривают картинки и называют, кому что нужно (указка нужна учителю, удочка нужна рыболову и т. д.).

2. Заучивание стихотворения «Кому что» и беседа по его содержанию:

Иголке — нитка,
Забору — калитка,
Мышке — нора,
А братишке — сестра,
Уткам — пруд,
А лентяю — труд,
Супу — картошка,
А книжке — обложка,
Солнышко — лету,
Стихи — поэту.
И всем воскресенья
Нужны без сомненья.

3. Ответы на вопросы по картинке (к т о к о м у ч т о д а е т?). Например: *Бабушка дает внучке ленту; Папа дарит маме цветы; Мама дает дочке куклу.*

4. Игра «Гости». На картинке изображен стол, на котором тарелки с различными угощениями (яблоко, рыбка, морковка, кость, грибы). Логопед объясняет: «Медвежонок ждет гостей. На тарелках он приготовил угощенье для своих гостей: яблоко, рыбку, грибы, морковку, косточку. Как вы думаете, кому приготовлено какое угощенье? Кому морковка? (*морковка — зайчику*) и т. д.

При уточнении формы р о д и т е л ь н о г о п а д е ж а можно рекомендовать такие виды работы.

1. «Угадай, чьи это вещи». Детям предлагают картинки, на которых изображены: бабушка в платке, мама в халате, девочка в шубе, мужчина в шляпе и др., а также картинки с изображением отдельных предметов (платок, халат, шляпа, шуба и др.). Сначала дети рассматривают картинки. Логопед называет один из предметов. А дети называют, кому принадлежит этот предмет (*Это платок бабушки; Это халат мамы; Это шуба девочки* и т. д.).

2. Игра «Угадай, чьи это хвосты». На одной картинке даны изображения животных без хвостов, на другой — изображения хвостов. Логопед показывает изображение хвоста и спрашивает, кому принадлежит этот хвост.

Аналогичным образом проводят игру «Чей клюв?».

При уточнении формы т в о р и т е л ь н о г о п а д е ж а можно предложить детям следующие задания:

1. Ответы на вопрос к т о ч е м р а б о т а е т? по картинкам (*парикмахер — ножницами, маляр — кистью* и т. д.).

2. Добавить слово к глаголу: *рисовать карандашом, мести метлой, писать ручкой, копать лопатой, пилить пилой, причесываться расческой, шить иголкой, резать ножом.*

3. Назвать, с чем пьют чай (*с печеньем, с конфетами, с вареньем, с булкой, с пирожным* и т. д.).

4. Назвать пары предметов по картинкам: *книжка с картинками, кошка с котятами, чашка с блюдцем, корзина с грибами, ваза с цветами.*

При уточнении формы п р е д л о ж н о г о п а д е ж а рекомендуются следующие виды работы.

1. Выполнение действий, требующих понимания различных предложных конструкций, в том числе и предложного падежа (положить карандаш на книгу, в книгу, под книгу; карандаш лежит в книге, на книге, под книгой).

2. Употребление различных предложных конструкций при обозначении действия. Например, логопед кладет карандаш в пенал. Дети должны ответить, где лежит карандаш.

3. Составление предложения с предложными конструкциями по специально подобранным картинкам (*ложка в стакане, на стакане, под стаканом*).

4. Ответы на вопросы по картинкам и без картинок: где что лежит? где что хранится? (*посуда, одежда, книги* и т. д.), где что покупают? (*лекарство, хлеб, газеты, молоко*), где что изготовляют? (*ткани, машины*), где что растет? (*грибы, овощи, фрукты, пшеница, клюква, клевер* и т. д.).

5. Игра «Помоги животным найти свой домик». Предлагаются две группы картинок: на одних изображены животные, на других — их жилища. Логопед предлагает детям помочь животным найти свой домик, вспомнить, кто где живет. Отвечая на вопрос, дети кладут изображение животного рядом с изображением его жилища.

Особое внимание обращается на употребление существительных во множественном числе. Предлагается задание образовать формы множественного числа существительного по данной форме единственного числа с помощью предметных картинок и без них.

Для закрепления формы родительного падежа множественного числа с наречием *много* можно рекомендовать игру «Назови пять предметов». Детям дают карты, на которых изображено неодинаковое количество различных предметов (например, два голубя, три зайца, четыре морковки, пять помидоров). Логопед задает вопрос: «У кого пять предметов?» Дети отвечают: «У меня пять помидоров» (или пять огурцов, или пять петухов...).

С целью развития словоизменения глаголов рекомендуются следующие задания.

1. Образование настоящего времени глагола по данной форме прошедшего и наоборот.

2. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида в импрессивной и экспрессивной речи (*Мальчик рисует дом; Мальчик нарисовал дом*).

3. Дифференциация пар с возвратными глаголами (*мыть — мыться, причесывать — причесываться, прятать — прятаться, качать — качаться, катать — кататься, вытирать — вытираться* и т. д.).

4. Согласование существительного и глагола настоящего и прошедшего времени:

Мальчик спал, девочка ..., дети ... .

Заяц бежал, лиса ..., звери ... .

Примерные задания по закреплению согласования прилагательного с существительным.

1. Игра в лото «Какого цвета?» Игру можно проводить в двух вариантах.

I вариант. Детям предлагаются карточки с изображениями предметов различного цвета. Логопед достает маленькие карточки с названиями предметов и читает их. Дети должны найти предмет и назвать его цвет, например: «У меня красный шар», «У меня синий шар» и т. д.

II вариант. Логопед называет цвет. Дети находят на карточках предметы этого цвета и называют их («У меня синий шар»; «У меня синее ведро»; «У меня синее платье»).

2. Игра в лото «Какой формы предмет?» Детям предлагают карты, на которых слева вертикально изображены фигуры различной формы (круг, квадрат, овал). Дети должны взять по одной картинке с изображением предметов и назвать форму предмета (*репа круглая, яйцо овальное, сумка квадратная* и т. д.), затем положить картинку около сходной фигуры.

3. Ответы на вопросы о признаках предметов:

Какие по цвету? (Огурец и помидор.)

Какие по вкусу? (Лимон и малина.)

Какие по величине? (Дом и конура.)

Какие по толщине? (Столб и карандаш.)

Какие по высоте? (Дерево и куст.)

Какие по длине? (Пальцы и ногти.)

При формировании умений словообразования рекомендуются следующие задания:

1) образовать уменьшительно-ласкательные формы существительного (*дом — домик, солнце — солнышко, лиса — лисичка*);

2) образовать уменьшительно-ласкательные формы прилагательного (*рыжая — рыженькая, пушистый — пушистенький*);

3) образовать прилагательное из существительного с помощью картинок из лото «Из чего сделано?» (*дерево — деревянный, железо — железный, солома — соломенный*);

4) образовать глаголы с различными приставками (*налил — вылил, выходят — входят, перешел — подошел*);

5) выбрать родственные слова среди слов, сходных по звучанию (*лес, лесной, вылез, лесник, лестница* и др.).

Развитие связной речи

Важнейшей предпосылкой развития связной монологической речи является сформированность д и а л о г и ч е с к о й р е ч и.

Развитию диалога, который является основной формой речевого общения, уделяется большое внимание уже с самого начала логопедической работы в первом классе вспомогательной школы. Овладение диалогической речью осуществляется параллельно с расширением и уточнением словаря, структуры предложения, с овладением словоизменением и словообразованием.

Наряду с познавательными и воспитательными целями проведение диалога на логопедических занятиях ставит своей целью специальное развитие речи детей. В процессе работы по формированию диалогической речи умственно отсталый школьник должен научиться слушать и понимать вопросы, сам задавать вопросы, правильно, точно, в соответствии с содержанием вопроса выражать свои мысли в ответах на них.

Приемами развития диалогической речи являются беседа и театрализация (имитация и пересказ).

Проведение беседы включает три этапа: 1) вступление; 2) развитие темы; 3) концовка.

Во вступлении логопед привлекает внимание детей к теме беседы, например: «Сегодня мы будем сравнивать произношение и звучание звуков *с* и *з*». В процессе проведения беседы логопед должен кратко и четко ставить вопросы, требовать точного по смыслу и правильного по форме полного ответа. К участию в беседе привлекаются все дети. В конце беседы подводят итог.

Необходимо научить умственно отсталых детей задавать вопросы. Сначала дети ставят вопросы по картинке после

предварительной беседы, как бы повторяют по памяти вопросы логопеда. В дальнейшем детям предлагается задавать вопросы по картинке, а затем и без использования картинок, самостоятельно, т. е. без предварительной беседы.

Использование приемов театрализации (игр-драматизаций, театрализованных представлений) в младших классах вспомогательной школы способствует совершенствованию эмоциональности речи, развивает интонационную выразительность, обогащает словарь, формирует грамматический строй, активизирует речевую деятельность умственно отсталого ребенка в целом.

В младших классах вспомогательной школы проводятся игры-драматизации коротких стихотворных текстов, которые сначала заучиваются целиком, а затем воспроизводятся по ролям.

В первом классе можно рекомендовать такие, например, короткие стихотворные тексты.

Разговор с котом

— Почему ты черен, кот?
— Лазил ночью в дымоход.
— Почему сейчас ты бел?
— Из горшка сметану ел.
— Почему ты серым стал?
— Меня пес в пыли валял.
— Так какого же ты цвета?
— Я и сам не знаю это.

Курочка-рябушка

— Курочка-рябушка, куда ты пошла?
— На речку.
— Курочка-рябушка, зачем ты пошла?
— За водичкой.
— Курочка-рябушка, зачем тебе водичка?
— Цыпляток поить.
— А как цыплятки просят пить?
— Пи-пи-пи-пи-пи-пи-пи.

Разговор лягушек

— Кума, ты к нам?
— К вам, к вам.
К воде скачу,
Ловить хочу.
— А кого, кого, кума?
— Рака, карпа и сома.
— Как поймаешь, дашь ли нам?
— Как не дать, конечно, дам.

Кто чей?

— Чей ты, чей, лесной ручей?
—Ничей!
— Но откуда ж ты, ручей?
— Из ключей.
—Ну, а чьи же те ключи?
— Ничьи.
— Чья березка у ручья?
— Ничья.
— А ты, девочка-лапушка
— Я мамина, папина, бабушкина.

Во втором классе предлагаются более длинные стихотворные тексты.

Волк и лиса

Серый волк в глухом лесу
Встретил рыжую лису.
— Лизавета, здравствуй!
— Как дела, зубастый?
— Ничего идут дела,
Голова еще цела.
— Где ты был?
— На рынке.
— Что купил?
— Свининки.
— Сколько взяли?
— Шерсти клок,
Ободрали правый бок,
Хвост отгрызли в драке...
— Кто отгрыз?
— Собаки.
— Жив ли, милый куманек?
— Еле ноги уволок.
Как твои, лиса, дела?
— На базаре я была.
— Что ты там видала?
— Уток я считала.
— Сколько было?
— Семь с восьмой.
— Сколько стало?
— Ни одной.
— Где же эти утки?
— У меня в желудке.

Проводят также игры-драматизации прозаических произведений, чтение по ролям.

Где мои вещи?

Витя проснулся и поглядел на часы: пора в школу! Хочет Витя одеться. Не может он найти ни носков, ни ботинок, ни рубашки. Рассердился Витя.

— Где моя рубашка?

— Я под стулом. Ты вчера меня туда сунул, — отвечает рубашка.

— А где мои носки?

— Мы здесь! На книжной полке. Ты нас сюда вчера бросил! — закричали носки.

— А где мои ботинки?

— Я здесь. Под шкафом, — сказал правый ботинок. А левый ботинок молчал: он был за дверью.

Наконец Витя оделся. Посмотрел на часы и видит: он давно опоздал в школу.

В процессе чтения этого рассказа по ролям или его пересказа в лицах можно использовать картинки (рубашка, носки, ботинки), которые помогают восстановить последовательность событий рассказа. Обязательным моментом в работе является беседа по содержанию текста.

Для чего руки нужны?

Петя с дедушкой большими друзьями были. Спросил както раз дедушка внука:

— А для чего, Петенька, людям руки нужны?

— Чтобы в мячик играть, — ответил Петя.

— А еще для чего? — спросил дед.

— Чтобы ложку держать.

— А еще?

— Чтобы кошку гладить.

— А еще?

— Чтобы камешки в речку бросать.

Петя правильно отвечал. Но он еще не знал, что руки нужны не только для игры.

После прочтения рассказа детей спрашивают: знают ли они, для чего человеку руки нужны?

Машенька

Стоит Машенька на крылечке и громко плачет. Подходит к ней петух и спрашивает:

— Ты чего это, Машенька, плачешь? Давай лучше жуков искать.

— Не хочу жуков искать, хочу плакать.

Подходит к Машеньке кошка.

— Что ты, Машенька, плачешь? Давай лучше мышек ловить.

— Не хочу мышек ловить, хочу плакать.

Подходит к Машеньке теленочек и говорит:

— Давай, Машенька, реветь со мной.

— Давай, — сказала Машенька. И заревела. Но тут подошла к ней корова Ревушка, посмотрела сердито и сказала:

— Ты что это, Маша, меня передразниваешь?

Испугалась Маша и перестала плакать.

Воспроизведению этого диалога также могут помочь изображения петуха, кошки, теленка, коровы.

Логопедическая работа по развитию связной монологической речи проводится в двух направлениях: 1) развитие смыслового программирования текста, 2) овладение языковыми средствами оформления связного текста.

При этом необходимо учитывать опережающее развитие семантической стороны по отношению к формально-языковой. Ключевым моментом развития связной речи является работа над смысловой, семантической стороной связного текста.

Как указывалось выше, у умственно отсталых детей нарушен как план содержания, так и план выражения связного текста. Но особенно грубыми и стойкими являются нарушения плана внутренней (смысловой) программы связного высказывания, что подтверждает необходимость существенной работы над содержанием связного текста.

В процессе работы над семантической стороной текста ставят следующие задачи:

— развитие умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и второстепенное, основное и фоновое;

— формирование умения располагать смысловые звенья в определенной последовательности;

— развитие способности удерживать смысловую программу в памяти.

В процессе логопедической работы над языковым оформлением текста ставят следующие задачи:

— развитие умения перекодировать каждый смысловой элемент в грамматически правильную структуру предложения;

— формирование умения располагать предложения в определенной последовательности;

— развитие умения связывать предложения в тексте.

С целью формирования навыков смыслового (внутреннего) программирования текста рекомендуются следующие виды работ.

1. Сравнение двух сходных сюжетных картинок, на одной из которых отсутствует ряд предметов. Этот вид работы

способствует привлечению внимания к содержанию картинки, выделению элементов изображенной ситуации, ее анализу, т. е. развитию аналитико-синтетической деятельности, в частности формированию способности сравнивать.

2. Работа с сюжетной и предметными картинками. Рекомендуются следующие задания:

а) подобрать к сюжетной картинке соответствующие предметные изображения;

б) найти лишние предметные картинки, которые не соответствуют данной сюжетной картинке;

в) на основе анализа сюжетной картинки определить, изображения каких предметов отсутствуют в серии предметных картинок;

г) к каждому фрагменту сюжетной картинки подобрать соответствующую пару из предметных картинок (мальчик — сачок, дедушка — лопата, девочка — кукла и т. д.), опираясь на которые в дальнейшем дети придумывают предложения.

3. Работа с серией сюжетных картинок. Рекомендуются следующие виды заданий:

а) восстановить последовательность картинок по памяти. Детям предлагается запомнить последовательность картинок, которая затем изменяется. Дается задание восстановить ее;

б) отобрать среди других те картинки, которые имеют отношение к рассказу на определенную тему;

в) определить место «выпавшей» картинки среди других;

г) расположить сюжетные картинки в определенной последовательности;

д) найти лишнюю картинку в серии сюжетных картинок;

е) определить ошибку в последовательности картинок после прочтения рассказа логопедом;

ж) найти ошибку в читаемом тексте, сравнивая его с серией сюжетных картинок;

з) «распутать» два события. Детям предлагаются вперемешку сюжетные картинки двух серий (например, три картинки серии «На снежной горке» и три картинки серии «Верный друг»). Дается задание распределить картинки по двум смысловым группам.

Логопедическую работу по каждому виду заданий проводят как на невербальном уровне, так и с использованием речи, т. е. на вербальном уровне.

4. Работа с текстом. В процессе работы над текстом одновременно осуществляется развитие умений как смыслового программирования, так и языкового оформления текста. Используются следующие задания:

а) сравнить текст и совокупность изолированных предложений;

б) сравнить два текста: правильный и искаженный, правильный и с пропущенными смысловыми звеньями. Дети определяют в первом случае, что неправильно в тексте, во втором случае — что пропущено;

в) добавить одно-два предложения к незаконченному тексту (по серии сюжетных картинок);

г) вставить пропущенные предложения в текст (с использованием сюжетных картинок);

д) придумать небольшой рассказ с опорой на предметные картинки, слова (например: *дети, лес; цветы, земляника, грибы; ель, белка*);

е) работа с деформированным текстом.

С целью овладения языковыми средствами наряду с вышеописанными используют и следующие специальные задания:

а) назвать, какими словами обозначается предмет высказывания (например, в рассказе о медведе — словами *медведь, он, зверь*);

б) заменить в тексте слово, обозначающее главное действующее лицо события, другими словами (синонимами или местоимением);

в) определить, какие слова в тексте помогают связывать предложения друг с другом;

г) закончить предложение, которое начинается со связующего слова (*а, поэтому, вот как, потом, наконец* и др.);

д) добавить слова, соединяющие два соседних предложения текста.

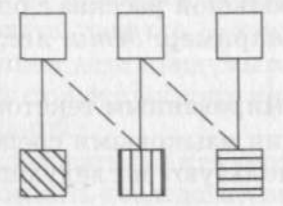
В процессе логопедической работы над связной речью во вспомогательной школе необходимо учитывать и характер текста, его семантическую структуру, которая может быть различной.

В зависимости от характера текста различают тексты-повествования, тексты-описания и тексты-рассуждения.

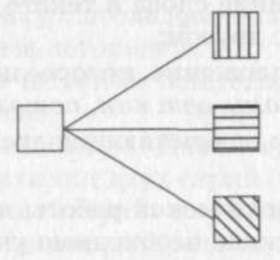
В младших классах вспомогательной школы в основном работают над текстом-повествованием и текстом-описанием.

Смысловое содержание текста не представляет собой простую сумму входящих в него предложений. В тексте имеет место определенное движение мысли. По А. К. Марковой, оно осуществляется двумя путями: 1) через предикат, 2) через субъект.

В первом случае предикат первого предложения становится субъектом второго предложения и т. д., что является условием превращения совокупности предложений в единое целое, связный текст. Например: «Над окном дома было гнездо. Из гнезда выглядывали птенчики. Вдруг один птенчик упал из гнезда...» Такая семантическая структура текста называется цепной. Ее можно обозначить следующей схемой:



Во втором случае каждое из предложений текста характеризует один и тот же субъект. Например: «Медведь имеет теплую, мохнатую шубу. Морда у него вытянутая. Ходит медведь тяжело, но он может быстро бегать. Он очень ловко лазает по деревьям...» Такая структура текста носит название параллельной и обозначается следующей схемой:



В более сложных по структуре текстах имеет место и та и другая связь предложений (и цепная, и параллельная).

В тексте с цепной связью (в повествовании), как правило, имеется динамика, развитие события, последовательность

действий. В тексте с параллельной связью (в описании), наоборот, присутствует статичность, рассказывается об одном и том же предмете. Учитывая характер смысловой структуры текста, в младших классах вспомогательной школы сначала проводится работа над повествованием, затем над описанием. В дальнейшем подбирают тексты, включающие и цепную, и параллельную связь.

В связи с различной семантической структурой текстов в процессе логопедической работы необходимо отдельно отрабатывать внутреннее (смысловое) программирование и языковое оформление текста-повествования и текста-описания.

Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. — М., 1998. — С. 5—95.

Нарушения речи и их коррекция у детей со снижением слуха

О.В. Правдина

Методика логопедической работы (при снижении слуха)

Возможность обучения ребенка с ослабленным слухом в школе в большой степени зависит от его речевого развития: чем тяжелее степень тугоухости, тем большее значение для правильного и своевременного развития речи приобретает раннее начало специального воспитания речи.

В практике известны случаи, когда дети с тяжелой ранней тугоухостью, но прошедшие в дошкольном возрасте специальное обучение успешно продолжали учиться в массовой школе, а глухие дети, получившие дошкольное специальное воспитание, обучались в школе слабослышащих.

Развитие сети дошкольного воспитания для слабослышащих детей еще недостаточно. Кроме того, специализированные детские сады обслуживают пока только детей с тяжелыми степенями ослабления слуха, дети же с легкими и средними степенями попадают или в массовые детские сады, или воспитываются в семье. Обычно родители рано начинают беспокоиться о таких детях и пытаются установить причины их речевого отставания.

Логопед детской поликлиники, к которому часто попадает слабослышащий ребенок, должен начать работу с ним, чтобы не задерживалось его общее развитие и не закреплялись навыки неправильного общения с окружающими. В этих случаях перед логопедом стоит очень сложная и большая задача: сформировать речь ребенка во всем ее объеме, т. е. создать словарь и грамматический строй, сформировать его произношение, развить как экспрессивную, так и импрессивную стороны речи, чтобы подготовить его к поступлению в ту или иную школу.

При планировании своей работы со слабослышащим ребенком логопед должен исходить из закономерностей нормального речевого развития, но учитывать своеобразие как речевого, так и общего развития слабослышащего ребенка. В частности, необходимо создание зрительного восприятия речи окружающих, которое как компенсация недостаточного слуха ребенка играет большую роль.

Овладение навыками чтения с губ создает для слабослышащего возможность общения с окружающими при помощи речи и одновременно основу для его дальнейшего речевого развития путем подражания и постепенного закрепления правильных речевых кинестезий. Большое значение для речевого развития слабослышащего имеет обучение грамоте (чтению и письму).

Вся большая и многообразная работа со слабослышащим ребенком может быть проведена в условиях амбулаторных занятий, но при условии продолжения ее родителями или воспитателями. Необходимо, чтобы мать или воспитатель присутствовали на занятиях логопеда. Каждое задание на дом должно быть методически проработано с родителями; все требования логопеда к ребенку должны быть предъявлены и дома, тогда короткие занятия логопеда с ребенком (2—3 раза в неделю) дадут хорошие результаты. Можно привести многочисленные примеры успешности такой работы.

1. Мальчик Л-в, с тяжелой ранней тугоухостью, начал занятия с логопедом с четырех с половиной лет. За три зимы был подготовлен к поступлению в I отделение школы для слабослышащих, окончив которую поступил в институт. В настоящее время работает инженером.

2. Мальчик Б-в, с тяжелой ранней тугоухостью, только с 7 лет начал занятия с логопедом, за две зимы был подготовлен к поступлению в школу для слабослышащих детей в I отделение. В настоящее время работает слесарем-механиком в одном из научно-исследовательских институтов, общается с окружающими устной речью.

3. Девочка В-на, со средней ранней тугоухостью, с 3—5 лет начала амбулаторные занятия с логопедом, занятия продолжались две зимы. В связи с началом Великой Отечественной войны эвакуировалась с матерью на Урал. Благодаря систематической помощи матери девочка поступила и успешно

окончила массовую школу. Во время обучения в массовой школе она много самостоятельно читала, развитие ее не отставало от развития нормально слышащих сверстников.

Все сказанное говорит о необходимости возможно раннего начала специальной систематической работы со слабослышащим ребенком. Одним из центральных звеньев этой работы является обогащение словаря.

В связи с тем что речь и мышление неразрывно связаны между собой, введение каждого нового слова в словарь слабослышащего ребенка знаменует и создание нового понятия, так как всякое слово — обобщение. Чем более недоразвита речь слабослышащего, тем более ответственна и сложна речевая работа с ним.

В качестве общих методических указаний следует рекомендовать соблюдение принципов советской дидактики: воспитывающий характер работы над развитием речи, сознательность и активность учащегося, систематичность и доступность преподносимого материала, прочность создаваемых навыков и использование наглядности, соответствующей особенностям слабослышащего ребенка.

Зрительное восприятие речи. Логопед должен быть знаком со спецификой зрительного восприятия речи. Роль зрительного анализатора как в процессе формирования речи, так и в акте восприятия речи у взрослого человека оказывается второстепенной.

Зрительное восприятие речи значительно отличается от привычного для нас слухового.

В основе слухового восприятия речи лежит тесная связь между базальным компонентом речи — кинестетическими образами многократно произносимых нами слов и их соединений — со слуховыми образами; при зрительном восприятии такая же тесная связь должна установиться между теми же кинестетическими образами и соответствующими им зрительными.

Установление этой связи затрудняется многими специфическими особенностями зрительного восприятия речи:

1) видимая артикуляция некоторых групп звуков частично или полностью совпадает, у других звуков внешне слабо выражена или даже совсем неуловима, так как скрыта в глубине ротовой полости (табл. 1);

2) четкость восприятия даже хорошо видимых опорных звуков изменяется в зависимости от смежных с ними звуков, от ударности или безударности слога, от особенностей артикуляции говорящего, от темпа речи и от таких внешних условий, как освещение, поворот лица говорящего и т. п.;

3) невидимые и плохо видимые звуки слова воспринимаются как пауза той или иной длительности, в зависимости от количества рядом стоящих плохо видимых звуков;

4) чередование опорных звуков и пауз составляет известный ритм зрительно воспринимаемого слова и предложения;

5) восприятие интонации говорящего оказывается зрительно недоступным.

Иллюстрацией изложенных особенностей зрительного восприятия слова может служить анализ слов *два* и *кошка*.

Два — все три звука, составляющие это слово, имеют видимый оральный образ, а их последовательность дополняет привычный образ слова, не оставляя сомнения в том, к какому из звуков 11-й колонки относится оральный образ ***д*** и к какому из 7-й колонки — оральный образ ***в***.

Совсем другая картина получается при восприятии слова *кошка* (табл. 2).

Только два звука имеют совершенно определенный оральный образ (***о*** и ***а***); первый и четвертый звуки относятся к невидимым и воспринимаются как паузы, а третий оральный образ хотя и относится к видимым, но может соответствовать ***ш, ж, ч*** и ***щ***.

Существуют условия, которые помогают зрительно воспринимать речь:

1. Чем больше опорных звуков в слове, тем легче оно узнается.

2. Расположение слова между другими словами, связанными с ним общим смыслом, помогает его пониманию. (Так же легко понимается неясно расслышанное по телефону слово среди других правильно понятых слов фразы.)

3. Фраза, в которой имеются и легко, и трудно узнаваемые слова, обычно осмысливается легче, чем отдельное слово.

4. Мимика, жестикуляция говорящего и наличие известной ситуации облегчают осмысливание воспринятого образа слова, фразы.

Таблица 1

Оральный алфавит

Гласные					Согласные						
1	2	3	4	5	6	7	8[1]	9	10	11	12
а	*о*	*у*	*э*	*и*	*п*	*ф*	*ш*	*л*	*с*	*т*	*к*
					п'	*ф'*	*ж*	*л'*	*с'*	*т'*	*к'*
					б	*в*	*ч*	*р'*	*з*	*д*	*г*
					б'	*в'*	*щ*	*р*	*з'*	*д'*	*г'*
					м				*ц*	*н*	*х*
					м'				*й*	*н'*	*х'*
Хорошо видимые							Плохо видимые				Невидимые

[1] Первые восемь групп звуков этой таблицы составляют при зрительном восприятии речи так называемые опорные звуки слова.

Все вышеизложенное говорит о том, что полноценные навыки зрительного восприятия не формируются сами собой: требуется планомерное, систематическое специальное обучение для их создания.

Так, у людей, у которых ослабление слуха наступило поздно, — тогда, когда речь уже была сформирована, — кинестетические образы слов и целых выражений были уже закреплены. У детей с ранними нарушениями слуха правильные кинестетические образы слов создаются впервые, в процессе обучения речи, и часто не совпадают с ранее самостоятельно образовавшимися искаженными и неполноценными образами. В этих случаях формирующееся зрительное восприятие служит одновременно как средством общения, так и средством обучения.

Основные методические установки при работе над навыком чтения с губ:

1. Выработка зрительных навыков должна проводиться после усвоения соответствующего речевого материала в процессе развития речи (накопления словаря и формирования грамматического строя), обучения грамоте и правильному произношению.

Таблица 2

	ш	
? о	*ж*	*? а*
	ч	
	щ	

2. Установление новой связи между произношением слова и его зрительным образом вырабатывается путем многократного правильного произнесения слова с одновременным зрительным его восприятием (на первых занятиях рекомендуется в момент называния предмета держать этот предмет на одном уровне со своим ртом). Этот навык быстро закрепляется, и в дальнейшем не требуется искусственного сближения предмета с его зрительным артикуляционным образом.

3. Для повышения качества восприятия именно зрительных образов речи, создания доминантного (преимущественного) возбуждения в области зрительного восприятия логопед должен говорить шепотом и отходя на некоторое расстояние от слабослышащего, т. е. снижая громкость своей речи, но не четкость и естественность своего произношения.

4. Учащийся должен упражняться в чтении с губ не только у логопеда, но и у родителей, товарищей, чтобы уметь приспособляться к индивидуальным особенностям артикуляции и темпа речи говорящих.

5. При переходе к новым словам следует привлекать внимание слабослышащего к видимым признакам того или иного слова и все время сопоставлять их, дифференцировать с признаками ранее закрепленных слов.

6. В связи с этим следует подбирать слова и фразы так, чтобы они могли быть противопоставлены ранее проработанным в отношении: а) состава видимых звуков; б) длины слов; в) порядка звуков и слов; г) окончания, т. е. различной связи слов в предложении.

7. Возможно скорее вводить обиходный речевой материал, который постоянно встречается в повседневной жизни слабослышащего (имена родных, товарищей, названия одежды, обуви, пищи и т. п.).

Для речевого материала при чтении с губ могут быть использованы имена родных, товарищей, названия разложенных

перед ребенком уже известных ему игрушек и предметных картинок, предметов, находящихся в комнате, бытовые вопросы («Как тебя зовут? Сколько тебе лет?» и т. п.), приказания («Встань; Закрой дверь; Дай карандаш»).

При дальнейшем усложнении материала можно использовать сюжетные картинки, бытовые рассказы; с грамотными детьми могут быть проработаны тексты знакомых рассказов, сказок, стихотворений («Найди, где написано...», ответы на вопросы по тексту).

Обязательными условиями на занятиях по чтению с губ будут следующие: хорошее освещение лица говорящего, неизменное расстояние и поворот лица, естественность артикуляции, не очень быстрый темп, правильность речи и отсутствие лишних, засоряющих речь слов.

При изложении основных принципов обучения с губ отмечалась важность создания правильных речевых кинестезий у слабослышащего, т. е. навыков правильного произношения прорабатываемого речевого материала (в отношении слоговой структуры употребляемых слов, звуков, их составляющих, и окончаний слов, служащих для связи, согласования членов предложения).

Над правильным произношением слабослышащего логопед должен работать все время: и во время чтения, и во время пополнения словаря новыми словами и понятиями, и при усвоении новых синтаксических форм.

Для успешного и быстрого усвоения и закрепления правильного произношения необходимо, чтобы эта работа имела систематический характер, т. е. проходила в определенной последовательности, с обязательным использованием наиболее эффективных приемов.

Каждый логопед хорошо знаком с обычными приемами исправления произношения слышащего: выявления неправильно произносимых звуков, их постановки, автоматизации, а также их дифференциации не только при произношении слов, но и при их звуковом анализе; последнее, как известно, служит предупреждением появления соответствующих ошибок в письме учащихся.

Неполноценность слуха приводит к тому, что вновь формирующиеся кинестетические речевые образы не только не получают постоянного подкрепления при восприятии речи

окружающих, но даже оказываются в противоречии со слуховыми восприятиями. Указанные обстоятельства создают особые трудности при овладении правильным произношением.

В логопедии широко используется подкрепление зрительным контролем (работа перед зеркалом). В работе со слабослышащими зрительная афферентация приобретает еще большее значение.

Благодаря специальному обучению чтению с губ, эта афферентация достигает большей точности.

Большее значение приобретает и тактильный контроль, а также четкое понимание смысла произносимого и дифференциация его со словами фонетически и орально (артикуляционно) сходными, но имеющими совершенно иное смысловое содержание, например: *лапа — лампа, сто — стул, стол — столы, столом, сколько — скоро* и т. п. Логопед должен во время каждого занятия выделять некоторое время для этого вида работы. Вначале логопед фиксирует внимание ребенка на четкости правильного произношения в целом, т. е. четкости и правильности произносимых звуков и правильном ударении, потом занимается постановкой недостающих звуков (чаще всего это звуки ***с, ш, ж, р*** и ***б, д, г***) и их автоматизацией в словаре ребенка.

Для оживления тренировочной работы очень важно применять соответствующие наглядные пособия, в частности различные специально подобранные лото слов и фраз.

Карточки таких лото подбирают по фонетическому признаку: это изображение тех предметов (или действий), названия которых насыщены упражняемым звуком, например: *шар, шуба, шапка, галоши, вешалка*. Внимание ребенка фиксируют на данном звуке путем выделения его в произношении или соответствующей инструкцией; для грамотного ребенка можно выложить нарисованную на карточке упражняемую в произношении букву и даже слоги и предложить предварительно прочитать их. При этом четкость произношения не следует смешивать с излишней напряженностью его. При работе над произношением на материале сюжетных картинок и знакомых текстов сначала прорабатываются (прочитывают или произносят за логопедом) специально составленные таблички, фиксирующие внимание ребенка на прорабатываемых звуках и их сочетаниях.

с, ш, щ, са, сла, ста, ша, щи
Посадил дед репку.
Выросла репка большая-пребольшая.
Стал дед репку из земли тащить.
Тянет-потянет, вытащить не может.

После работы по таким табличкам можно применить ответы на вопросы логопеда и последующий пересказ всего текста по серии последовательных картинок.

Материал занятий может быть самый разнообразный, в зависимости от этапа работы (отдельные слова, фразы, тексты, стихи, загадки, скороговорки и т. д.). Также разнообразными могут быть виды и формы работы (настольные игры, повторение за логопедом, ответы на вопросы, заучивание наизусть, пересказы и т. д.).

Все вышесказанное говорит о большом объеме работы над речью слабослышащего, ее многоплановости и своеобразии.

Слабослышащему ребенку школьного возраста логопед должен дать направление в школу. В связи с этим логопед должен иметь представление о сети школ для детей с дефектами слуха и об условиях приема в эти школы.

Сеть школ для детей с нарушениями слуха

В школах для слабослышащих организуются два отделения. В I отделение принимают детей, владеющих разговорной речью, с отдельными недостатками в виде дефектов произношения, негрубого аграмматизма; во II отделение принимают детей с глубоким недоразвитием речи в виде резкого для данного возраста ограничения словарного запаса, выраженного аграмматизма, резкого искажения произношения.

Для поздно оглохших детей организуют специальные курсы по чтению с губ, или же их направляют в соответствующие классы I и II отделения, в зависимости от состояния их речи.

Дети с более легкими степенями снижения слуха (воспринимающие речь на расстоянии свыше 2 м), а также поздно оглохшие по инструкции должны направляться в нормальную школу, при условии достаточно развитой речи. Обучение

этих детей в массовой школе требует соблюдения некоторых условий, так как даже легкие степени снижения слуха создают затруднения в восприятии речи окружающих, тем более что в классе почти никогда не бывает полной тишины.

Эти условия следующие: а) учащийся должен владеть навыком чтения с губ; б) его следует посадить в первые ряды и посередине, чтобы он мог видеть лицо учителя; в) учитель должен быть осведомлен о состоянии слуха такого ученика и следить за тем, чтобы не поворачиваться к нему спиной, не говорить стоя сзади него и на далеком расстоянии; г) учащийся должен получить все необходимые книги, чтобы он мог восполнять свои пробелы при помощи чтения; д) семья или детское учреждение должны обеспечить ему систематическую помощь при подготовке уроков.

При работе со слабослышащим (при обследовании и планировании работы с ним) логопед должен помнить, что у слабослышащего могут быть одновременно и другие речевые дефекты, обусловленные не только нарушением слуха, но и нарушениями в области речедвигательного анализатора.

Естественно, это вносит дополнительные трудности в речевую работу.

В результате проведения всего комплекса этой сложной коррекционной работы у слабослышащего улучшается слуховое восприятие речи, несмотря на то, что слух у него объективно не изменяется.

Правдина О.В. Логопедия. — М., 1973. — С. 169—176.

Л.Г. Парамонова

Методические рекомендации по использованию дифференцированных приемов коррекционного воздействия при разных формах нарушения звукопроизношения у слабослышащих

Основная суть предлагаемых ниже методических рекомендаций заключается не в принципиальной новизне рекомендуемых нами приемов (большинство из них уже в течение многих лет успешно используется в логопедической и сурдопедагогической практике), а в обосновании необходимости их дифференцированного применения в соответствии с выявленными у слабослышащих формами нарушения звукопроизношения. Переходим далее к описанию особенностей методических подходов при разных формах нарушений звукопроизношения у слабослышащих.

1. Методика коррекционного воздействия при сенсорной обусловленности дефектов звукопроизношения

При сенсорной обусловленности дефектов звукопроизношения, связанной с трудностью слуховой дифференциации звуков речи, основным направлением коррекционного воздействия должно быть прежде всего воспитание у слабослышащего слуховой дифференциации дефектно произносимых звуков. Однако обеспечение возможности различения недифференцируемых звуков речи на слух и воспитание на этой основе правильного звукопроизношения являются конечной целью коррекционного воздействия, к которой приходится идти как бы издалека, используя так называемые обходные

пути и строго соблюдая дидактический принцип «от легкого к трудному».

Следуя этому принципу, на начальных этапах работы нужно опираться не на нарушенный слуховой, а на сохранные зрительный и кинестетический анализаторы, а также на тактильно-вибрационное чувство и пр. Например, слабослышащего обучают дифференцировать звуки *с* и *ш* сначала не по акустическому, а по любым другим признакам, ориентируясь на которые ребенок может достаточно четко осознать, что он имеет дело с разными звуками. Так, внимание слабослышащего обращают на различное положение губ при артикулировании этих звуков («улыбка» при *с* и округленность при *ш*), на различное положение языка («горка» при *с* и «чашечка» при *ш*), на различие речевого выдоха (холодная и узкая струя выдыхаемого воздуха при *с* и более теплая и широкая при *ш*).

Таким образом, даже при сохраняющейся полной неспособности к различению упомянутых звуков речи на слух, слабослышащий все же получает реальную возможность дифференцировать эти звуки, хотя эта дифференциация и осуществляется не по акустическому, а по каким-то иным признакам. В результате ребенок убеждается в том, что *с* и *ш* — это разные звуки и что их нельзя смешивать ни в устной речи, ни на письме.

На следующем этапе работы переходим к воспитанию у слабослышащего слуховой дифференциации заменяемых им в речи звуков, причем эту работу начинаем «издалека», создавая на первых порах максимально облегченные условия для различения звуков на слух. В этих целях удобнее всего ассоциировать смешиваемые ребенком звуки с какими-либо неречевыми звуками из окружающей природы. При этом нужно стараться максимально, даже несколько утрированно подчеркивать различие в звучании этих звуков. Например, звук *с* можно отождествить со свистом, *ш* — с шумом деревьев при ветре, *з* — с писком комара или со звуком звонка (высокий звук), *ж* — с жужжанием жука (более низкий звук) и т. п. Эти приемы подробно описаны нами в одной из работ (см.: Методические указания по выявлению и коррекции нарушений слуховой дифференциации звуков речи у слабослышащих школьников. — Л., 1981).

И лишь после того как ребенок усвоит наиболее характерные признаки звучания каждого из упомянутых неречевых

звуков и научится отличать, например, свист от шума, можно переходить непосредственно к слуховой дифференциации смешиваемых ребенком звуков речи. Сначала эти звуки дифференцируются ребенком в изолированном звучании, при условии их более длительного и несколько утрированного произношения (*с*..., *ш*...). Затем звуки дифференцируются на слух в слогах, в парных словах (типа *сутки — шутки*), во фразах и в связной речи. Естественно, что возможность зрительного восприятия звуков на этом заключительном этапе работы по воспитанию их слуховой дифференциации должна быть полностью исключена за счет использования экрана.

Параллельно с этим проводят работу над воспитанием правильной артикуляции ранее заменяемого ребенком звука, а в дальнейшем и работу над воспитанием навыка правильного употребления его в речи, т. е. над автоматизацией звука. Последовательность работы здесь та же, что и при воспитании слуховой дифференциации звуков, а именно: сначала обеспечивается правильное произношение изолированного звука, затем правильное произношение его в слогах, словах, во фразах и в связной речи. При этом необходимо подчеркнуть, что на этапе автоматизации из предлагаемого ребенку речевого материала должен быть полностью исключен оппозиционный звук. Например, если слабослышащий заменял *с* на *ш* (т. е. говорил *суба* вместо *шуба*), то после постановки звука *ш* в предлагаемых ребенку для автоматизации этого звука слогах, словах и фразах должен полностью отсутствовать звук *с*.

В процессе коррекционной работы особенно важно учитывать, что при сенсорной обусловленности нарушений звукопроизношения основная трудность обычно заключается не в воспитании правильной артикуляции звука, что чаще всего достигается сравнительно легко, а в обеспечении возможности уместного употребления этого звука в речи. Для сенсорных форм нарушения звукопроизношения характерно то, что даже после появления правильной артикуляции обоих звуков ребенок упорно продолжает смешивать их как в устной речи, так и на письме.

Ввиду сказанного при сенсорных формах нарушения звукопроизношения особенно большое внимание должно быть

уделено специальной работе над дифференциацией в речи ребенка смешиваемых им звуков. Эта работа, проводимая после автоматизации звука, также осуществляется в определенной последовательности. Сначала добиваемся дифференциации звуков в их изолированном произношении, т. е. умения правильно произносить по требованию именно нужный звук (*с* или *ш*). Затем дифференциация звуков осуществляется в процессе многократного произношения ребенком слогов с оппозиционными звуками (*са-ша, со-шо* и т. п.), далее — слов, фраз и связных текстов. В итоге этой работы слабослышащий должен овладеть навыком правильного (т. е. уместного) употребления в речи ранее смешиваемых им звуков.

При сенсорных формах нарушения звукопроизношения обязательна и работа над письмом (в плане преодоления соответствующих буквенных замен). Исчезновение их в значительной мере будет подготовлено уже самим обеспечением возможности слуховой и произносительной дифференциации звуков, а прочный навык правильного употребления букв вырабатывается в процессе специальных письменных упражнений. Приемы работы по устранению буквенных замен на письме, как уже отмечалось выше, изложены в пятом разделе методических указаний.

Во всей этой работе, направленной на устранение звуковых замен в устной речи и буквенных замен на письме, большая компенсаторная роль должна принадлежать процессу чтения. Уже на самых начальных этапах работы следует вводить букву, воспитывая у ребенка прочную условную связь между зрительно-кинестетическим образом звука и буквой. В дальнейшем, в процессе автоматизации правильного звукопроизношения и на этапе дифференциации смешиваемых звуков, широко используют чтение слогов, слов, фраз и связных текстов с соответствующими звуками.

2. Методика коррекционного воздействия при обусловленности дефектов звукопроизношения аномалиями в строении артикуляторного аппарата

В тех случаях, когда дефекты в произношении звуков обусловлены аномалиями в строении артикуляторного аппарата,

прежде всего необходимо попытаться предпринять возможные меры к устранению или хотя бы сглаживания имеющихся у ребенка анатомических дефектов. С этой целью необходимо направить его на консультацию к врачу-ортодонту.

Если путем врачебного вмешательства удается полностью устранить анатомический дефект (например, подрезать короткую уздечку языка, корригировать зубы и прикус и пр.), то в дальнейшем работу по коррекции звукопроизношения у этих детей ведут обычными приемами, т. е. путем воспитания нормального артикулирования дефектно произносимых звуков (с использованием объяснения, показа, механической помощи, артикуляторной гимнастики и пр.). Когда же устранение анатомического дефекта в строении артикуляторного аппарата по тем или иным причинам оказывается невозможным, то в этих случаях приходится прибегать к воспитанию у ребенка так называемой компенсаторной артикуляции дефектно произносимых звуков. Суть коррекционной работы здесь сводится к тому, что мы стараемся воспитать у слабослышащего правильное (или возможно более близкое к правильному) звучание звука, используя при этом заведомо неправильные, отличные от нормальных (компенсаторные) уклады артикуляторных органов.

Например, при переднем открытом прикусе для получения нормального акустического эффекта при произношении свистящих звуков приходится прибегать к закрытию имеющейся между зубами щели особым образом выгнутой спинкой языка, что совершенно не характерно для нормальной артикуляции этих звуков. Или при короткой уздечке языка приходится довольствоваться нижней артикуляцией шипящих звуков и межзубным артикулированием звука *л*, которое по своим акустическим характеристикам практически не отличается от нормального. Что касается автоматизации правильного (или близкого к правильному) звукопроизношения в слогах, словах, во фразах и в связной речи, то при механической дислалии ее проводят описанным выше путем и не содержит в себе никакой специфики.

В отличие же от сенсорных форм нарушения звукопроизношения, при чистых формах механической дислалии чаще всего не требуется специальной работы над слуховой и произносительной дифференциацией корригируемых звуков,

а также над устранением буквенных замен на письме (если слуховая дифференциация не пострадала здесь вторично, в результате нечеткости артикулирования). В то же время при механической дислалии часто приходится работать над воспитанием у ребенка умения дифференцировать на слух правильное звучание звука от дефектного (например, картавое *р* от нормального), что очень важно для обеспечения самоконтроля над правильностью звукопроизношения. В этих целях педагог произносит корригируемый звук то правильно, то дефектно и предлагает ребенку определить, когда звук звучит правильно, а когда — искаженно.

В заключение следует отметить, что в случае невозможности устранения грубых анатомических дефектов в строении артикуляторного аппарата при механической дислалии иногда приходится довольствоваться лишь более или менее приближенным к нормальному звучанием корригируемого звука. Однако и в этих наиболее неблагоприятных случаях совершенно недопустимо оставлять у ребенка полные замены одних звуков речи другими.

3. Методика коррекционного воздействия при обусловленности дефектов звукопроизношения недостаточной подвижностью артикуляторного аппарата

При данной форме нарушения звукопроизношения коррекцию звуков следует начинать с воспитания у ребенка необходимых для их артикулирования движений речевых органов, после чего должна следовать уже непосредственно постановка звука. Без обеспечения же возможности выполнения упомянутых движений правильное артикулирование звука невозможно. Например, нельзя научить ребенка правильному произношению звука *р* до тех пор, пока за счет предварительных артикуляторных упражнений не будет обеспечена возможность поднимания кончика языка к верхним альвеолам. Равным образом боковой оттенок в произношении свистящих звуков не может быть снят до тех пор, пока в процессе выполнения специальных упражнений ребенок не научится удерживать язык во рту широким, с касанием к коренным зубам.

В случаях паретичности артикуляторных мышц помимо активной гимнастики, выполняемой по показу непосредственно самим ребенком, нередко также возникает необходимость в использовании так называемой пассивной гимнастики (приподнимание или отодвигание языка при помощи шпателя, разведение губ в стороны при помощи пальцев рук) и приемов массажа. Например, при уклонении языка в одну сторону в случаях бокового сигматизма применяются похлопывающие или поглаживающие движения чисто вымытым пальцем вдоль паретичной стороны языка. Систематическое проведение такого массажа способствует сглаживанию явлений пареза и тем самым прекращению утечки выдыхаемого воздуха через неплотно прилегавший к боковым зубам край языка. В результате этого исчезает имевшийся ранее боковой оттенок в произношении свистящих звуков. Для снятия же, например, межзубного оттенка в произношении звуков, обусловленного паретичностью мышц кончика языка, все приемы массажа, а также активной и пассивной гимнастики должны быть направлены на укрепление именно этой группы мышц.

В применении к детям с нормальным биологическим слухом названные приемы артикуляторной гимнастики и массажа в логопедии достаточно четко разработаны, поэтому мы не останавливаемся на них более подробно. Наша задача сводится к привлечению внимания сурдопедагогов к необходимости использования этих приемов и в отношении определенной группы слабослышащих детей.

После указанной предварительной подготовки артикуляторного аппарата постановка звука может быть осуществлена одним из общепринятых в логопедии и сурдопедагогике способов, т. е. по подражанию, с механической помощью, с использованием вспомогательных звуков (например, постановка ***ш*** от ***с***) и пр.

Автоматизацию правильного произношения вновь воспитанного звука в слогах, словах, во фразах и в связной речи при данной форме нарушения звукопроизношения проводят обычным путем. Однако ввиду трудности быстрого снятия проявлений пареза к автоматизации вновь воспитываемого звука при дизартриях иногда приходится переходить до достижения полной чистоты его звучания (т. е. когда у ребенка еще сохраняется, например, боковой или межзубный оттенок звучания). В этих случаях, параллельно с уже начавшейся работой по автоматизации звука, продолжается использование приемов артикуляторной гимнастики и массажа, направленных на уменьшение проявлений пареза и тем самым обеспечивающих в итоге постепенную нормализацию звучания корригируемого звука.

Специальной работы над воспитанием слуховой и произносительной дифференциации звуков речи и над устранением буквенных замен на письме здесь, как и при механических дислалиях, может и не требоваться (если названные нарушения не выявлены в процессе обследования). В то же время в целях обеспечения необходимого самоконтроля над правильностью звукопроизношения, указанными в предыдущем разделе приемами у ребенка воспитывается навык слуховой дифференциации правильного звучания корригируемого звука от дефектного.

В заключение необходимо отметить, что устранение данной формы нарушения звукопроизношения обычно требует сравнительно более продолжительного времени и больших усилий, поэтому не следует терять уверенность в успехе при отсутствии быстрых результатов.

4. Методика коррекционного воздействия при смешанной (сенсомоторной) обусловленности дефектов звукопроизношения

Данная форма нарушений звукопроизношения является наиболее характерной для слабослышащих. При ней особенно важно в каждом конкретном случае установить следующее:

а) какие именно звуки произносит ребенок дефектно или заменяет другими звуками вследствие неразличения их на слух;

б) какие именно звуки произносятся дефектно из-за аномалий в строении артикуляторного аппарата;

в) какие именно звуки произносятся дефектно в связи с недостаточной подвижностью артикуляторного аппарата;

г) наконец, дефекты произношения каких звуков имеют сложную причинную обусловленность (например, одновременное сочетание аномалий в строении артикуляторного

аппарата и недостаточной подвижности артикуляторных органов или аномалий в строении артикуляторного аппарата и невозможности слуховой дифференциации звуков).

Выяснение указанных обстоятельств при данной форме нарушений звукопроизношения позволит наметить дифференцированные пути коррекционного воздействий при устранении дефектов произношения разных звуков у одного и того же ребенка. Очевидно, что здесь придется применять в различных комбинациях описанные выше дифференцированные приемы работы. Если же дефект произношения какого-то звука имеет сложную (сенсомоторную) обусловленность, что при данной форме нарушения звукопроизношения наблюдается нередко, то соответствующим образом комбинируются и приемы коррекционного воздействия.

Например, дефектное произношение звука *ш* (в частности, замена его на боковое *с*) может быть одновременно связано как с затруднениями в слуховой дифференциации этого звука от сходных с ним, так и с паретичностью мышц языка (невозможность удерживать язык по рту широким). Коррекционная работа в этом случае должна вестись в двух направлениях:

а) в плане развития речевой моторики с последующим переходом затем непосредственно к воспитанию правильного артикуляторного уклада;

б) в плане воспитания слуховой дифференциации звука *ш* от акустически и артикуляторно сходных с ним звуков, прежде всего — от звука *с*.

Предлагаемый в этом разделе методических указаний дифференцированный подход к коррекции нарушений звукопроизношения у слабослышащих направлен на повышение эффективности коррекционной работы и на сокращение ее сроков.

Характеристика связанных с дефектами звукопроизношения нарушений письма у слабослышащих учащихся I отделения

Изучение допускаемых слабослышащими буквенных замен на письме, соответствующих заменяемым в устной речи и не различаемым по слуху звукам, показало следующее.

Полное «копирование» нарушений слуховой и произносительной дифференциации звуков имеет место лишь в письме учащихся первых классов, которые пишут, например, *суба* (шуба), *светок* (цветок), *тистый* (чистый) и пр. В дальнейшем у основной массы учащихся картина резко меняется к лучшему: даже в тех случаях, когда дети продолжают заменять некоторые звуки в устной речи и не различать их на слух, соответствующие буквенные замены в их письме встречаются лишь в мало знакомых им словах. Характерное для первых классов «полное копирование» сохраняется в последующих классах лишь у учащихся, имеющих интеллект «на нижней границе нормы», а также у учащихся, переведенных в 3—4 классы школы слабослышащих из массовой школы, в которой, как правило, не проводится специальной углубленной работы по звуковому анализу слов.

Вместе с тем проведенное изучение показало, что на исчезновение или сохранение буквенных замен на письме в каждом конкретном случае (даже у одного и того же ребенка) большое влияние оказывают особенности буквенных обозначений заменяемых в устной речи и неразличаемых по слуху звуков. Подробнее об этом будет сказано ниже.

Прослеживание судьбы буквенных замен в письме слабослышащих учащихся от первых классов школы по 8—9 класс включительно показало, что здесь имеются три основных исхода:

1. Полное исчезновение буквенных замен на письме.
2. Частичное исчезновение буквенных замен, т. е. исчезновение их в знакомых детям и часто встречающихся словах при сохранении в словах незнакомых или редко встречающихся.
3. Упорное сохранение буквенных замен как в знакомых, так и в незнакомых словах.

Все эти три исхода могут иметь место не только у разных детей, но нередко и у одного и того же ребенка в отношении различных звуков. Рассмотрим каждый из названных исходов в отдельности.

Полное исчезновение буквенных замен на письме обычно имеет место в тех случаях, когда ребенок овладевает слуховой дифференциацией ранее не различаемых им по слуху звуков. Появление возможности различения звуков на слух

обычно сопровождается исчезновением как соответствующих звуковых замен в устной речи, так и буквенных замен на письме. Такой исход возможен в отношении любых ранее не различавшихся ребенком звуков, независимо от характера их буквенного обозначения.

Частичное исчезновение буквенных замен имеет место в тех случаях, когда ребенок вплоть до старших классов школы так и не овладевает навыком слуховой (а иногда даже и произносительной) дифференциации звуков, но когда он оказывается в состоянии усвоить те или иные компенсаторные приемы, позволяющие ему во многих случаях избегать ошибок на письме. При этом ребенок опирается в процессе письма не на слуховую дифференциацию «трудной» пары звуков, а главным образом на оптический образ слова. Например, ребенок, не дифференцирующий на слух звуки ***с*** и ***ш***, постоянно встречаясь в процессе чтения и письма со словами «*стол*», «*собака*» и др., постепенно запоминает, что эти слова начинаются с буквы, имеющей «округлые» (**с**), а не «угловатые» (**ш**) очертания, в силу чего написание *штол* чисто зрительно начинает восприниматься ребенком как неправильное. Естественно, что возможность такого способа компенсации предполагает обязательное знание ребенком оптических образов слов, т. е. «знакомость» этих слов (отсюда и ошибки в незнакомых словах, отражающие неполноту компенсации).

И наконец, упорное сохранение буквенных замен как в знакомых, так и в незнакомых детям словах наблюдается в тех случаях, когда ребенок не овладевает ни слуховой дифференциацией соответствующих звуков, ни какими-либо компенсаторными приемами, маскирующими неполноценность работы рече-слухового анализатора.

У основной массы слабослышащих такое положение дел имеет место лишь тогда, когда не различаемые ребенком по слуху звуки обозначаются на письме графически сходными буквами, что затрудняет возможность зрительной дифференциации правильно и неправильно написанных слов (*ящик* или *яшик*?). Это касается в основном мягких и твердых согласных, обозначаемых на письме одной и той же буквой, и звуков ***ш — щ***, имеющих сходные буквенные обозначения как в рукописном, так и в печатном шрифте. О трудности усвоения слабослышащими написания слов именно с названными

звуками свидетельствуют многочисленные примеры из письменных работ учащихся 7—9 классов: *гнылой* (гнилой), *зимную* (зимнюю), *летную* (летнюю), *далокие* (далекие), *озора* (озера), *блиставщая* (блиставшая); *щипящая* (шипящая), *каменшик* (каменщик) и т. п.

Однако эти же самые учащиеся не заменяют в знакомых им словах резко различающиеся по начертанию буквы **с** и **ш**, **с** и **ц**, **ч** и **т** и другие, хотя по-прежнему продолжают не дифференцировать на слух соответствующие пары звуков. Замены и этих последних букв наблюдаются лишь в письме учащихся с несколько сниженным интеллектом и в письме детей, переведенных из массовой школы в 3—4 классы школы слабослышащих, о чем уже говорилось выше.

Естественно, что наибольшую трудность с точки зрения коррекции представляют те случаи буквенных замен у слабослышащих, где зрительная компенсация нарушенной слуховой дифференциации звуков речи оказывается затрудненной из-за оптического сходства соответствующих букв.

Методические рекомендации по устранению нарушений письма, выражающихся в буквенных заменах

Вся работа по преодолению у слабослышащих буквенных замен на письме с самого начала должна быть ориентирована на достижение, по возможности, полной коррекции имеющегося дефекта, что характерно для отмеченного выше «первого исхода», являющегося самым благоприятным. В этих целях работа ведется одновременно в следующих двух направлениях:

а) работа над воспитанием четкой слуховой дифференциации заменяемых в произношении и неразличаемых по слуху звуков, основные приемы которой описаны выше;

б) работа над воспитанием правильной артикуляции этих звуков, что обеспечит возможность их правильного проговаривания ребенком в процессе письма и тем самым также будет способствовать правильному написанию соответствующих слов. Эта работа проводится в соответствии с методическими рекомендациями, изложенными в третьем разделе.

Если удается воспитать у слабослышащих четкую дифференциацию звуков на слух и обеспечить правильное их произношение, то тем самым исчезает сама почва для существования буквенных замен на письме. Окончательное их изжитие достигается специальными письменными упражнениями, предусматривающими выработку навыка правильного употребления соответствующих букв. Эти упражнения могут заключаться в придумывании и записи слов на смешиваемые ребенком звуки, в письме этих слов под диктовку, во вставке в слова или в связный текст пропущенных (смешиваемых на письме) букв и т. п.

По этому оптимальному пути коррекции нужно пытаться идти со всеми слабослышащими учащимися I отделения, поскольку это с л ы ш а щ и е дети, способные воспринимать речь на слух. Исключение здесь должны составить лишь оглохшие дети, а также те слабослышащие, которые не способны воспринять на слух дефектно произносимые ими звуки из-за парциального выпадения в их слуховом анализаторе соответствующих звуковых частот.

В отношении как названных последних двух категорий детей, так и тех слабослышащих, для которых проводимая по воспитанию слуховой дифференциации звуков работа по тем или иным причинам оказалась полностью безрезультатной, для преодоления буквенных замен на письме приходится прибегать к так называемым «обходным» методам. Обходные методы, предусматривающие опору уже не на слуховой, а на какие-то другие анализаторы (зрительный, тактильный, кинестетический), не обеспечивают полной коррекции дефекта. Их применение в лучшем случае дает лишь частичный результат, позволяющий ребенку правильно выбрать буквы при написании знакомых ему слов преимущественно за счет опоры на их оптический образ, на смысловую сторону речи и т. п. Правильное же написание впервые встречающихся слабослышащему слов этим путем, к сожалению, не обеспечивается. Иными словами, за счет применения обходных методов может быть достигнут упомянутый выше «второй исход» и тем самым предупреждена возможность появления «третьего исхода», выражающегося в упорном сохранении буквенных замен даже в знакомых детям словах.

В отличие от первого описанного пути работы, при использовании обходных методов опора на слуховой анализатор

полностью исключается. Мы здесь как бы вынужденно отказываемся от воспитания у ребенка слуховой дифференциации звуков и заменяем ее воспитанием дифференциации звуков не по акустическому, а по каким-то иным признакам (оптическим, кинестетическим, тактильно-вибрационным и т. п.). В этих случаях с оптическим образом буквы (например, **с**) связывается не акустический образ звука, а его оптико-кинестетический образ (т. е. вид растянутых в улыбку губ и ощущение положения кончика языка у нижних резцов). Соответственно с буквой **ш** также связывается не слуховой, а оптико-кинестетический образ звука **ш** (вид округленных и несколько вытянутых вперед губ и ощущение положения языка во рту «чашечкой»).

В дальнейшем слабослышащий, не имеющий достаточно четкого (или вообще никакого) представления об акустических образах смешиваемых им в речи звуков **с** и **ш**, для изжития буквенных замен на письме вынужден будет идти по пути запоминания оптических образов произнесенных или написанных слов (часто того и другого вместе). При этом запоминание зрительного образа написанного слова (т. е. учет того обстоятельства, что слово *стол* начинается с «округлой» буквы) обеспечивает непосредственно и возможность правильного написания. Знание же зрительного образа произнесенного слова (т. е. учет того обстоятельства, что в начале произношения слова *стол* губы принимают положение «улыбки», а не вытягиваются вперед) обеспечивает возможность правильного написания знакомых слов лишь после предварительного соотнесения зрительного образа з в у к а (губы в положении улыбки) с оптическим образом б у к в ы (имеет «округлые» очертания).

Как показали наши наблюдения, слабослышащие чаще опираются при письме на оптические образы написанных, а не произнесенных слов, т. е. используют более прямой и короткий путь компенсации. Однако такой путь компенсации может обеспечить лишь изжитие буквенных замен на письме. Если же одновременно иметь в виду и задачу устранения звуковых замен в устной речи, то в этом случае опора только на букву оказывается явно недостаточной. Для компенсации дефекта здесь будет необходимо использовать и опору на зрительно-кинестетический образ з в у к а,

обеспечивающий слабослышащему возможность правильного артикулирования этого звука в устной речи. В дальнейшем у ребенка воспитывается устойчивая связь между зрительно кинестетическим образом звука и буквой, в результате чего обеспечивается также и возможность правильного выбора буквы в процессе письма.

Как уже было отмечено, с задачами компенсации имеющегося дефекта слабослышащие учащиеся наиболее успешно справляются в тех случаях, когда буквы, соответствующие не дифференцируемым детьми звукам, достаточно резко отличаются друг от друга по своему графическому начертанию. Сходство же графических начертаний заменяемых на письме букв (как это имеет место, например, при обозначении мягких и твердых согласных, а также звуков *ш* и *щ*) существенно затрудняет компенсацию, в результате чего даже в старших классах школы многие слабослышащие оказываются на уровне упомянутого выше наиболее неблагоприятного третьего исхода.

В этих последних случаях обходные пути коррекционного воздействия должны быть особенно тщательно продуманы. Они неизбежно должны предполагать использование специфических, нередко очень примитивных и искусственных, методических приемов, которые тем не менее способны обеспечить слабослышащему возможность правильного написания хотя бы знакомых ему слов.

Эти приемы сводятся, по сути дела, к какой-то определенной систематизации и последующему запоминанию слабослышащими детьми наиболее распространенных в языке слов (или групп слов) с мягкими согласными, с одной стороны, и со звуком *щ* — с другой. Подлежащие запоминанию слова удобнее всего систематизировать по частям речи, а внутри частей речи — по определенным смысловым группам, по грамматическим категориям и пр., что нами примерно и сделано в предлагаемых методических рекомендациях.

Однако и в этих условиях следует приложить все усилия к тому, чтобы максимально сократить необходимость механического запоминания слов с упомянутыми звуками. Это может быть достигнуто за счет проведения с детьми систематической и углубленной работы над словообразованием и словоизменением, которая должна быть поставлена здесь во главу угла.

Работа над словообразованием должна заключаться преимущественно в подборе ребенком к усвоенному им основному (исходному) слову — например, со звуком *щ* — других однокоренных слов, в составе которых сохраняется названный звук. Постепенно формирующееся у ребенка в процессе такой работы умение свободно ориентироваться в «смысловых кустах» слов, нередко охватывающих почти все части речи, полностью избавляет его от необходимости специального запоминания множества производных слов — достаточно запомнить лишь написание исходного слова из какой-то одной части речи.

Например, к усвоенному учащимися старших классов глаголу *существовать*, имеющему в своем составе звук *щ* (а не *ш*) могут быть подобраны следующие однокоренные слова из разных частей речи, уже не требующие, следовательно, специального запоминания:

существо, сущность, существование (имена существительные);

существительное (имя прилагательное, перешедшее в существительное);

существенный, сущий, присущий, насущный (имена прилагательные);

существующий (причастие);

существуя (деепричастие);

существенно, в сущности, по существу (наречия).

Работа над словоизменением, проводимая в рассматриваемом аспекте, предполагает четкое и действенное (т. е. подкрепленное практическими письменными упражнениями) усвоение слабослышащими детьми того обстоятельства, что имеющийся в исходной форме слова мягкий согласный звук, равно как и звук *щ*, обязательно сохраняется и во всех других грамматических формах данного слова. Поэтому если, например, в слове *плащ* в именительном падеже пишется буква **щ**, то и во всех косвенных падежах этого слова — как в единственном, так и во множественном числе — также следует писать **щ**, а не **ш**. Или если в единственном числе повелительной формы глагола пишется мягкий знак, то он обязательно сохраняется и во множественном числе этой формы (*встань — встаньте*, а не *встанте*).

Ввиду большой специфичности упомянутых «обходных» приемов, они нуждаются в подробном описании и предельной

конкретизации. Поэтому далее мы и перейдем к описанию конкретных приемов работы по изжитию смешений в письме мягких и твердых согласных и букв **ш** и **щ** в условиях недоступности для детей слуховой дифференциации соответствующих звуков.

Обходные приемы для устранения смешений на письме мягких и твердых согласных

Эти приемы сводятся главным образом к четкому усвоению слабослышащими основных правил употребления мягкого знака в пределах всех имеющихся в языке частей речи, к запоминанию целого ряда слов с мягкими согласными (чаще всего слов-исключений) и к проведению соответствующей работы по словообразованию и словоизменению.

Случаи употребления мягкого знака в конце имен существительных, оканчивающихся на согласную

Детям объясняют, что с мягким знаком на конце пишутся все без исключения существительные женского рода, оканчивающиеся на согласную (включая и шипящие). При этом, в целях лучшего усвоения детьми общей закономерности, приводят примеры написания как хорошо знакомых им слов (типа *дверь, дочь, мышь, соль, тетрадь*), так и слов менее знакомых или совсем не знакомых (типа *зыбь, лань, картечь, сыпь, дрожь* и т. п.).

Далее сообщают, что существительные мужского рода, оканчивающиеся на согласную (включая и шипящие), в отличие от слов женского рода, пишутся обычно без мягкого знака (*брат, стол, телевизор, меч*). Однако здесь имеется ряд исключений, которые необходимо просто запомнить, для чего их лучше записать в специальный словарик. Отмечается также, что эти исключения совсем не распространяются на слова мужского рода, оканчивающиеся на шипящую, которые во всех случаях пишутся без мягкого знака (*меч, мяч, лещ* и пр.).

Чтобы обеспечить более быстрое и прочное запоминание детьми слов, при записи в словарь их лучше, по возможности, объединить в привычные смысловые группы (названия животных, растений, профессий людей и пр.). Если это невозможно, то следует попытаться записать эти слова в последовательности, обеспечивающей своеобразный и легко запоминающийся произносительный ритм (по типу известного всем словесного ряда, широко используемого для запоминания глаголов второго спряжения: *слышать, видеть* и *обидеть...* или по типу бессмысленных детских «считалок»).

В результате запись в словаре слов-исключений среди существительных мужского рода, пишущихся с мягким знаком на конце, может приобрести примерно следующий вид.

1. Животные

зверь	*медведь*
конь	*соболь*
лось	*хорь*
червь	*олень*

Для облегчения запоминания можно использовать и приемы осмысления, включив приведенные выше названия животных в такие, например, фразы:

Быстро бегают *конь, лось* и *олень*, а *медведь* — неуклюжий *зверь*.

Соболь и *хорь* имеют ценный мех, не то что *червь*.

2. Птицы

гусь	*лунь*
голубь	*дупель*
глухарь	*коростель*

Можно обратить внимание детей на то, что первые три названия птиц начинаются на звук *г*.

3. Насекомые

шмель

4. Рыбы

окунь — карась — угорь — линь — язь

(запоминание осуществляется в определенном произносительном ритме).

5. Растения и части растений

тополь	*желудь*	*стебель*
хмель	*ясень*	*корень*
щавель	*ячмень*	*пень*

В целях более осмысленного запоминания все эти слова можно объединить в такие, например, две фразы:

Если *пень тополя* или *ясеня* имеет живой *корень*, то он может дать и *стебель* (побег).

Хмель, щавель, желудь и *ячмень* употребляют в пищу.

6. Все названия профессий (занятий) людей с суффиксом «-ТЕЛЬ-»

учитель, писатель, строитель и т. п.

7. Большинство названий профессий (занятий) людей с суффиксом «-АРЬ-»

Для облегчения запоминания их можно «зарифмовать» примерно таким образом:

Вот профессии на «АРЬ»,
Что известны были встарь:
Знахарь, пахарь, пекарь, лекарь,
Кустарь, косарь, звонарь, аптекарь.
А теперь у нас на «АРЬ»
Токарь, слесарь, секретарь,
Виноградарь и вратарь;
С мягким знаком, как и «лекарь»,
Пишем мы *«библиотекарь»*.

Далее детям сообщается, что в остальных словах мужского рода, обозначающих современные и устаревшие профессии людей и оканчивающихся на «-АР-», мягкий знак не пишется. Например: *повар, столяр, маляр, кулинар, гусляр, гончар, песняр, гусар*. Эти слова здесь не выделены, поскольку они не подлежат специальному запоминанию. По этой же причине они не должны записываться и в словарь во избежание путаницы (записываются только слова с мягким знаком, т. е. слова-исключения).

8. Имена собственные

Гоголь	*Пестель*
Даль	*Кромвель*
Стендаль	*Цезарь*
Паскаль	*Аристотель*

Здесь приведены лишь имена наиболее известных писателей, ученых и общественных деятелей. Список этих имен пополняют постепенно, по мере прохождения школьной программы. Помимо предложенного здесь запоминания на основе произносительного ритма целесообразно использовать также и приемы осмысленного запоминания (подразделение по странам, по эпохам, по роду деятельности и т. п.).

9. Виды транспорта

автомобиль
корабль

10. Явления природы

вихрь
дождь

11. Все названия месяцев

за исключением слов *март, май, август*.

12. Названия людей, их профессий, степеней родства и пр.

зять	*парень*	*егерь*	*царь*
тесть	*гость*	*лодырь*	*король*
родитель	*приятель*	*поводырь*	

Для облегчения запоминания все эти слова могут быть объединены в такие две фразы:

Этот *парень*, работавший *егерем*, пригласил в *гости* не только своего *приятеля*, но и его *зятя, тестя* и *родителя*.

Слова *царь, король, лодырь* и *поводырь* почти вышли из употребления.

13. Названия предметов одежды и обуви

ремень, лапоть

14. Названия частей человеческого тела

локоть, ноготь

15. Названия блюд

студень, кисель

16. Названия тканей

штапель, тюль

17. Названия музыкальных инструментов

рояль

18. Названия приборов

бинокль

Некоторые слова, не вошедшие в приведенные выше смысловые группы, можно запомнить по типу детских считалок, например:

1) *лагерь, ларь, фонарь и руль,*
день, огонь, пароль, патруль.

2) *камень — Кремль — кремень — янтарь,*
вопль — якорь — гвоздь — хрусталь.

3) *рубль — пузырь — путь — утиль,*
пудель — увалень — костыль.

Возможно, что некоторым детям эти же самые слова будет легче запомнить в составе следующих предложений.

1) *Рубль, хрусталь* и *янтарь*
Положить можно в *ларь;*
Руль, фонарь и *костыль*
Не сдавайте в *утиль.*

2) *Кремль* из *камня,* а *огонь* из *кремня.*

3) *гвоздь* и *якорь* тонут, а *пузырь* плавает.

4) *увалень*-пудель, услышав *вопль,* пустился в *путь.*

5) *патруль,* охраняющий *лагерь,* знает *пароль* на весь *день.*

В заключение слабослышащим разъясняется, что все грамматические формы приведенных выше слов также сохраняют мягкость согласного, которая обозначается и на письме. В частности, мягкость согласного сохраняется:

а) в формах множественного числа существительных
олень — олени (а не «олены»)
локоть — локти (а не «локты»);

б) в формах косвенных падежей существительных
олень — оленя — оленю (а не «олена», «олену»).

Для выработки практического навыка правильного употребления букв при письме детям предлагаются следующие виды письменных упражнений:

а) образовать формы множественного числа от следующих существительных:

гусь, вратарь, глухарь, моль (ж. род), *стол, телевизор.*

Подчеркнуть окончания в существительных единственного и множественного числа (*гусь — гуси,* но *стол — столы*);

б) образовать формы косвенных падежей от этих же существительных, подчеркнуть окончания. Например:

И.	*гусь*	*волк*
Р.	*гуся*	*волка*
Д.	*гусю*	*волку*
В.	*гуся*	*волка*
Т.	*гусем*	*волком*
П.	*о гусе*	*о волке*

При этом детям разъясняется, что окончания существительных на мягкую и твердую согласную «уравниваются»

лишь в предложном падеже, поскольку э в падежных окончаниях имен существительных никогда не пишется;

в) дописать соответствующие гласные, обозначающие мягкость или твердость согласных:

на луг... паслись *гус...*
корабл... медленно удалялись от *берег...* и т. п.;

г) записать под диктовку отдельные слова мужского и женского рода, оканчивающиеся на согласную;

д) записать под диктовку предложения или связные тексты, включающие эти слова.

Случаи употребления мягкого знака в именах числительных

1. Все числительные количественные от 5 до 20 и числительное 30, а также слово *нуль* пишутся с мягким знаком на конце.

2. Все числительные количественные от 50 до 80 и от 500 до 900 включительно пишутся с мягким знаком в середине слова. (Слабослышащим разъясняется, что этот мягкий знак сохраняется от исходного слова, например: *пять — пятьдесят, семь — семьдесят* и т. п.).

3. Несколько имен числительных порядковых пишется с мягким знаком в середине слова, а именно:

седьмой, восьмой, восьмидесятый, восьмисотый, восьмитысячный, восьмимиллионный, восьмимиллиардный.

В дальнейшем для приобретения прочного навыка правильного употребления мягкого знака на письме дети упражняются в записи как приведенных выше, так и всех остальных имен числительных количественных и порядковых, помня при этом, что мягкий знак пишется только в упомянутых выше числительных. (В пределах первых двух десятков он, по сути дела, пишется во всех числительных количественных, оканчивающихся на согласную, за исключением слова *один,* а названия десятков и сотен образуются путем словосложения: *семь-десят, семь-сот* и т. п., т. е. мягкий знак здесь также сохраняется.)

Случаи употребления мягкого знака в окончаниях глаголов

Слабослышащий, не дифференцирующий на слух (а нередко одновременно и в произношении) звуки *т — т',* неизбежно

сталкивается с большими трудностями при написании глаголов неопределенной формы и глаголов 3 лица единственного и множественного числа. Это объясняется полной невозможностью ориентировки таких детей на наличие или отсутствие мягкости звука *т* в подставляемом к глаголу вопросе, чем обычно широко пользуются учащиеся массовой школы:

что делать? — читать, учиться

что делает? — читает, учится

что делают? — читают, учатся.

В качестве обходного приема слабослышащим можно рекомендовать при постановке вопроса к глаголу ориентироваться не на мягкость или твердость звучания содержащегося в вопросе согласного *т*, а на наличие или отсутствие в этом вопросе (а следовательно, и в самом глаголе) дополнительных гласных *е* и *ю*, которые появляются перед *т* только в глаголах 3 лица единственного и множественного числа и которых никогда не бывает в неопределенной форме глагола. Детям разъясняется, что мягкий знак пишется только при отсутствии этих дополнительных гласных как в вопросе, так и в самом глаголе, что характерно для глаголов неопределенной формы. Мягкий знак в этих случаях сохраняется и перед возвратной частицей *ся*. Например:

что делать? — считать, считаться

Наличие же дополнительных гласных *е* (в единственном числе глагола) или *ю* (во множественном числе глагола) перед *т*, характерное для глаголов 3 лица, должно говорить слабослышащему о том, что мягкий знак здесь писать не следует. Не пишется он в этих случаях и перед возвратной частицей *ся*, например:

что делает? — читает, читается

что делают? — читают, читаются

«Обходность» рекомендуемого приема заключается в том, что при его применении слабослышащие ориентируются не на основной признак (мягкость или твердость звука *т* в вопросе, подставляемом к глаголу), а на какие-то побочные признаки, не имеющие прямого отношения к сути дела.

В целом слабослышащие должны усвоить, что мягкий знак пишется в глаголах в следующих случаях.

1) в глаголах неопределенной формы (об обходных способах ее «опознавания» слабослышащими говорилось выше).

2) в глаголах повелительной формы, оканчивающихся на согласную, и в глаголах повелительной формы множественного числа, например:

встань — встаньте

сядь — сядьте

сыпь — сыпьте

Исключение: *ляг — лягте.*

3. В возвратных глаголах повелительной формы множественного числа, оканчивающихся на *с'*:

одевайтесь

собирайтесь и т. п.

4. В глаголах 2-го лица единственного числа, оканчивающихся на шипящую (*пишешь, читаешь*), сохраняясь и перед возвратной частицей *ся* (*одеваешь — одеваешься*).

Как и во всех предыдущих случаях, прочный навык правильного написания глаголов также вырабатывается в процессе письменных упражнений. Особенно полезны в этом плане диктовки, а также специальные письменные упражнения на постановку глаголов в нужной форме. Например:

Мальчик (*читать*) книгу, а девочка (*писать*) письмо.

Когда ты (*встать*) с постели, то сразу (*умыться*).

Случаи написания мягкого знака в деепричастиях

Слабослышащим разъясняют, что мягкий знак пишется во всех возвратных деепричастиях настоящего и прошедшего времени, оканчивающихся на с', например:

одеваясь — одевшись

умываясь — умывшись

Попутно детям сообщают, что в страдательных причастиях, оканчивающихся на согласную (*расстроен, сделан, вымыт, сказан*) и в кратких именах прилагательных, также оканчивающихся на согласную (*беден, бодр, весел*), мягкий знак никогда не пишется.

Случаи написания мягкого знака в часто встречающихся местоимениях, частицах и пр.

Слабослышащим необходимо запомнить следующие часто встречающиеся в речи слова упомянутой группы, в которых пишется мягкий знак:

пусть	*вдоль*	*лишь*
здесь	*весь*	*чуть*
теперь	*ведь*	*-нибудь*
опять	*очень*	

Для облегчения запоминания все эти слова можно «уложить» в такие, например, две фразы:

1. *Пусть здесь теперь опять* кто-*нибудь* встанет.
2. *Ведь весь* день мы *очень* много бродили *вдоль* реки и *лишь* к вечеру *чуть* присели отдохнуть.

Естественно, что за пределами приведенных в этом разделе правил употребления мягкого знака на письме остается еще много других сложных случаев написания, в которых слабослышащие не будут гарантированы от ошибок (как уже говорилось выше, обходные приемы не обеспечивают полной коррекции дефекта). Однако прочное усвоение хотя бы этих наиболее распространенных случаев употребления мягкого знака на письме значительно сократит число имеющихся у детей замен мягких и твердых согласных.

Обходные приемы для устранения смешений на письме согласных *ш* и *щ*

Эти приемы сводятся, главным образом, к запоминанию слабослышащими наиболее часто встречающихся слов со звуком *щ* (в пределах основных частей речи) и к проведению последующей работы по словообразованию и словоизменению. Число этих слов в русском языке сравнительно невелико. При этом учащимся объясняется, что во всех остальных сомнительных случаях (вне пределов заученных слов) следует писать букву **ш**. Например, если ребенок усвоил, что из всех названий предметов одежды только в одном слове *плащ* пишется буква **щ**, то это значит, что во всех остальных

«сомнительных» для него словах из данной области (*«шуба»*, *«шапка»*, *«шляпа»*, *«шарф»*, *«шаль»*, *«шаровары»*, *«рубашка»* и пр.) следует писать букву **ш**.

«Обходность» рекомендуемых приемов заключается в том, что здесь, как и при написании мягких и твердых согласных, мы приучаем детей ориентироваться при выборе буквы не на слуховую дифференциацию соответствующих звуков, которая слабослышащих нередко «подводит», а на какие-то побочные признаки (в данном случае — на заученные слова со звуком *щ*). При этом сам процесс заучивания слов лучше сопровождать дактилированием звука *щ*, чтобы содержащимся в дактильном знаке движением руки вниз как бы подчеркивалась необходимость написания «хвостика» в букве **щ**, в отличие от **ш**.

Все приводимые ниже слова дети записывают в специальные словари и заучивают. После этого слабослышащим предлагают письменные упражнения, предусматривающие выработку навыка правильного написания как заученных слов, так и слов со звуком *ш* (т. е. всех остальных слов, за исключением заученных).

По аналогии с приведенными выше словами на мягкие согласные слова со звуком *щ* при записи в словари также объединяются в смысловые группы, в высказывания типа пословиц, рифмуются и т. п. Таким образом, записи этих слов в словарях могут иметь примерно следующий вид.

Случаи написания *щ* в именах существительных

1. Названия людей
женщина, теща, товарищ

2. Названия животных
ящерица, щенок

3. Названия насекомых
клещ

4. Названия птиц
щегол

5. Названия рыб
щука, лещ

6. Названия растений и растительных массивов

плющ *роща*
хвощ *чаща*
щавель *пуща*

7. Названия частей человеческого тела

щеки
щиколотка
щитовидный *хрящ*

8. Названия инструментов

щипцы, клещи

9. Названия предметов одежды

плащ

10. Названия химических веществ

щелочь

11. Названия профессий людей с суффиксом «-ЩИК-»[1] (суффикса «-ШИК-» в русском языке нет)

бетонщик, носильщик, каменщик и т. п.

12. Некоторые другие названия профессий (занятий) людей

учащийся *сыщик* (устаревшее)
трудящийся *нищий*
служащий *щеголь* (к «занятиям» людей отнесено условно)

Для облегчения запоминания эти слова можно объединить в такие, например, фразы:

Каждый *учащийся* станет *служащим* или *трудящимся*.
Слова *щеголь, сыщик* и *нищий* употребляются редко.

13. Ряд имен существительных с отвлеченным значением

освещение *радиовещание*
сокращение *вещество*
обещание *могущество*
совещание *щедрость*
помещение *ущерб*
прощание *нищета*

Для облегчения запоминания эти слова можно объединить в такие, например, фразы:

[1] Поскольку речь идет о дифференциации на письме только графически сходных букв *ш* и *щ*, то мы не касаемся здесь дифференциации суффиксов «-ЩИК-» и «-ЧИК-», которые также часто смешиваются слабослышащими.

1. На *прощание* он дал *обещание* наладить *освещение* и *радиовещание* в *помещении* для *совещания*.
2. *Сокращение* количества часто возможно без *ущерба* для качества.
3. *Нищета* несовместима ни с *могуществом*, ни с *щедростью*.
4. Слова *вещь* и *вещество* являются однокоренными.

14. Ряд имен собственных

Салтыков-Щедрин *Щерба*
Щербаков *Зощенко*
Верещагин *Пущин*
Плещеев *Щорс*

15. Имена существительные с суффиксом «-ИЩ-», имеющие значение увеличительности

столище, ручища, ножища и т. п.

Часть существительных на *щ*, не вошедших в приведенные выше смысловые группы, может быть усвоена детьми в процессе запоминания приводимых ниже специальных фраз. Во фразах выделены в основном те слова, которые не вошли в «смысловые группы». Двойная же представленность некоторых слов (и в смысловых группах и в специальных изречениях) будет способствовать лишь лучшему их запоминанию.

1. *Щи из щавеля и борщ* из *овощей*
Не храните в *ящике* — много в нем *щелей*.
2. Что кончается на «ПА»,
щебень, щепки иль *щепа*?
3. *Щипцы и клещи* — нужные *вещи*.
4. *Щетки* делают из *щетины*.
5. Большая *площадь*, а маленькая — *площадка*.
6. *Нищета* ютится в *трущобах*.
7. В *пещере* обитало *чудовище* со сказочным *прозвищем*.
8. *Кощей* — сказочный персонаж.

Случаи написания *щ* в именах прилагательных

Буква *щ* в именах прилагательных пишется, по сути дела, лишь в следующих основных четырех группах слов.

1. Во всех именах прилагательных, образованных от существительных, имеющих в своем составе звук *щ*. Эти слова не требуют специального запоминания, но для усвоения правильного их написания с детьми проводят соответствующую работу по словообразованию:

вещь — вещевой (а не «вешевой»)
щит — щитовой
щетина — щетинистый и т. п.

2. В именах прилагательных с суффиксами «УЩ-», «ЮЩ-», имеющих значение увеличительности:

длиннущий	*холоднущий*
жаднущий	*злющий*
горькущий	

3. В сравнительной степени очень небольшого числа имен прилагательных, где в большинстве случаев имеет место чередование СТ/Щ, например: «густой — гуще». Это следующие слова:

гуще	*пуще* (устаревшее)
чище	*слаще*
чаще	*проще*

Для облегчения запоминания эти прилагательные лучше включить во фразы:

Это *сущий* пустяк.

Как ныне сбирается *вещий* Олег... (А.С. Пушкин)

Глаголы *настоящего* и *будущего* времени не изменяются по родам.

Он не *щуплый* и не *тощий*, а просто *изящный*.

Слова *тщательный, тщетный* и *тщеславный* начинаются с одинакового стечения согласных.

Как и во всех предыдущих случаях, в заключение детям предлагаются письменные упражнения на написание *ш* и *щ* в именах прилагательных.

Случаи написания *щ* в именах числительных

Детям четко разъясняется, что таких случаев в русском языке нет: ни в количественных, ни в порядковых числительных никогда не пишется буква *щ*. Некоторое исключение

здесь может составить лишь сугубо разговорное слово *тыща*, обычно не употребляющееся в письменной речи.

Случаи написания *щ* в глаголах

В русском языке сравнительно немного глаголов, имеющих в своем составе звук *щ*, поэтому основные из них слабослышащим лучше запомнить. Речь идет о запоминании следующих глаголов:

щупать	*вращать*	*обещать*	*тащить*
щипать	*пищать*	*прощать*	*морщить*
щелкать	*трещать*	*навещать*	*существовать*
щебетать	*стращать*	*предвещать*	*выращивать*
щуриться	*смещать*	*защищать*	*порабощать*
щекотать	*смущать*	*запрещать*	*защемить*
	сгущать		

Для лучшего запоминания этих глаголов детям предлагают записать в словарики не только сами глаголы, но и следующие фразы с ними.

1. Не надо *щуриться* и *морщить* лоб.
2. Птицы *щебечут*, а птенцы *пищат*.
3. Слабых надо *защищать*, а не *порабощать*.
4. В природе *существует* много видов кристаллов, а теперь их научились *выращивать* искусственно.
5. Глаголы «*щекотать*», «*щупать*» и «*щипать*», «*вращать*» и «*обещать*» кончаются на «ать». Глагол же «*защемить*» кончается на «ить». (Дополнительно внимание детей привлекают к тому, что первые три глагола начинаются на *щ*.)
6. «*Навещать, предвещать, запрещать* и *прощать*». (Запоминается на основе своеобразного произносительного ритма).
7. «*Сгущать, смущать, смещать*». (Запоминается также на основе произносительного ритма. Кроме того, внимание детей привлекается к большому сходству звукового состава этих глаголов.)
8. Я сам *защелкнул* свой замок.
   Но ключик *вытащить* не смог.
9. Смотри, букву *щ* не забудь написать
   В глаголах *трещать, защемить* и *стращать*!

Или: Не надо *трещать* и не надо *стращать*.

Отдельно приходится запомнить несколько глаголов, в которых звук *щ* появляется лишь в личных формах вследствие чередования согласных:

рыщет (рыскать) *свищет* (свистать)

ищет (искать) *полощет* (полоскать)

Эти глаголы можно включить в такие, например, фразы:

Волки по лесу *рыщут*, добычу *ищут*.

Ветер *свищет* и *полощет* флаг.

После заучивания глаголов на *щ* с детьми обязательно проводится специальная работа по словообразованию, в процессе которой слабослышащие усваивают, что все существительные, причастия и деепричастия, образованные от этих глаголов, также сохраняют в своем составе звук *щ*, например:

обещать — обещание — обещающий — обещанный — обещая

сокращать — сокращение — сокращающий — сокращенный — сокращая

прощать — прощение — прощающий — прощенный — прощая

Благодаря такой работе отпадает необходимость специального запоминания имен существительных с отвлеченным значением, образованных от соответствующих глаголов, а также однокоренных причастий действительного и страдательного залога, деепричастий, а в ряде случаев и прилагательных (*совещаться — совещательный, прощаться — прощальный*).

Отдельно проводится работа по словообразованию приставочных глаголов, что также призвано резко сократить количество подлежащих специальному запоминанию слов. Например, детям разъясняется, что во всех глаголах, однокоренных с глаголом *выращивать*, на письме также пишется *щ* (а не *ш*):

отращивать (бороду, волосы);

проращивать (семена);

наращивать (темпы работы);

сращивать (кости, ткани) и т. п.

Случаи написания *щ* в причастиях

Наибольшее число смешений букв *ш* и *щ* на письме наблюдается у слабослышащих в суффиксах причастий настоящего и прошедшего времени («АЩ — ЯЩ», «УЩ — ЮЩ», «Ш — ВШ»). Ориентироваться при выборе буквы на содержащийся в вопросе звук *ш* или *щ* (*что делающий? — играющий* или *что делавший? — игравший*) слабослышащие не имеют возможности по причине неразличения на слух данных звуков («что делавший? или «что делавщий?» — этого ребенок не дифференцирует).

Поэтому, идя в обход, т. е. отказавшись от опоры при выборе буквы на слуховую дифференциацию содержащихся в вопросе звуков *ш* и *щ*, следует научить детей ориентироваться при постановке вопроса не непосредственно на содержащиеся в нем звуки *ш* и *щ*, а на какие-то побочные признаки. Детям объясняют, что букву *щ* пишут в суффиксах причастий только в тех случаях, когда в вопросе после звука *а* слышится гласный *ю* (*что делающий? — играющий* (а не «играюший»). Если же в вопросе после *а* слышится не *ю*, а согласный звук *ф* (на письме обозначается буквой *в*), то в этом случае следует писать букву *ш* (*что делавший? — игравший* (а не «игравщий»).

В дальнейшем эти объяснения, как и во всех предыдущих случаях, подкрепляют многочисленными письменными упражнениями, позволяющими выработать прочный навык правильного употребления букв ш и щ при написании суффиксов причастий. Детям предлагают запись под диктовку как изолированных, так и включенных во фразы причастий настоящего и прошедшего времени, вставка в суффиксы причастий пропущенных букв ш и щ («играю...ий», «писав...ий») и другие виды письменных упражнений.

Случаи написания *щ* в наречиях

Слабослышащим разъясняют, что в наречиях *щ* пишут в следующих случаях.

1. Во всех наречиях, образованных от имен существительных, глаголов или прилагательных, имеющих в своем составе звук *щ* и уже усвоенных детьми, например:

мощь — мощно
существо — существенно
общий — сообща, вообще, в общем
щупать — наощупь, ощупью
щекотать — щекотно
тощий — натощак и т. п.

2. В наречиях, образованных от причастий настоящего времени с суффиксом «-ЮЩ-»:

угрожающий — угрожающе
умоляющий — умоляюще
вызывающий — вызывающе
усыпляющий — усыпляюще

3. В модальном слове *еще*.

В заключение считаем необходимым подчеркнуть следующее.

Педагога может озадачить довольно большое, на первый взгляд, количество слов и фраз, подлежащих запоминанию. Однако такое впечатление в значительной мере обманчиво. Дело существенно облегчается следующими тремя обстоятельствами.

Во-первых, все рекомендуемые для запоминания слова заучиваются ребенком не сразу — запоминание их рассредоточено по годам обучения. Например, в начальных классах школы слабослышащим совершенно незачем записывать в словари и заучивать такие слова, как «щелочь», «существование», «Салтыков-Щедрин» и пр., а также усваивать правила употребления *щ* в причастиях настоящего и прошедшего времени. Все это усваивается постепенно, по мере прохождения школьной программы. Другое дело, что сам педагог должен с самого начала иметь в виду необходимость специального заучивания некоторыми слабослышащими детьми этих слов.

Во-вторых, приведенные выше фразы совершенно не нужно заучивать подряд или в какой-то определенной системе. Их просто нужно как бы «иметь в виду» с тем расчетом, что в нужный момент они сами «всплывут» в памяти ребенка. Например, когда перед слабослышащим возникает

необходимость написания слова «щипцы», он невольно вспомнит записанную в словарик поговорку «Щипцы и клещи — нужные вещи» и напишет это слово правильно. (Кстати говоря, необычность содержания некоторых «изречений», наподобие, например, «совета» не хранить в ящике «щи из щавеля и борщ из овощей» также призвана служить делу облегчения запоминания слабослышащими предлагаемого им речевого материала.) Или при необходимости написания любых слов, обозначающих предметы одежды и содержащих в своем составе звуки *ш* или *щ*, ребенок опять-таки невольно вспомнит, что из всех слов данной смысловой группы **щ** пишут только в слове «плащ». Такое припоминание обеспечит возможность правильного написания любого слова из этой смысловой группы, о чем уже говорилось выше. При этом в данный момент ребенок может и не помнить записанных в его словарь слов на *щ* из других смысловых групп — по мере надобности они в свое время также будут непроизвольно «всплывать» в его памяти.

В-третьих, как уже было неоднократно отмечено, основной центр тяжести во всей работе должен приходиться не на механическое запоминание слов, а на углубленную работу по словообразованию и словоизменению, сводящую необходимость такого запоминания к самому минимуму. При правильно организованной словарной работе запоминание слабослышащим, к примеру, одного лишь глагола *общаться* должно обеспечить возможность правильного написания по меньшей мере трех десятков довольно часто употребляемых в письменной речи слов, а именно:

сообщать, приобщать, разобщать, обобществлять;

общество, общение, общественник, общественность, сообщение, разобщение, обобщение, обобществление, сообщество, сообщник, община, общежитие;

общий, общественный, антиобщественный, обобщенный, обобществленный, сообщенный, приобщенный, разобщенный, общепринятый, общепризнанный, общеизвестный, общительный, общинный;

вообще, в общем, сообща, разобщенно, обобщенно, обще и т. п.

Естественно, что даже учащиеся старших классов не должны запоминать всех этих слов — достаточно просто научиться

улавливать родство каждого из них с глаголом «общаться», и уже одно это обеспечит возможность их правильного написания. Таким образом, в итоге слабослышащий будет полностью избавлен от необходимости каждый раз как бы заново обдумывать выбор «трудной» буквы при написании любого встретившегося ему слова с мягкими и твердыми согласными или со звуками *ш* и *щ*. При знании самого минимума этих слов он получит реальную возможность достаточно уверенной опоры в процессе письма на некоторые «обобщенные» приемы распознавания названных букв, базирующиеся как на учете сохранения данной буквы во всех родственных словах, так и на учете единообразия написания упомянутых букв в разных грамматических формах одного и того же слова.

Попутно необходимо заметить, что однотипные приемы работы используют и в случаях неразличения детьми на слух любых других пар звуков (*с — ш*, *п — б* и пр.). Число соответствующих буквенных замен на письме здесь тоже резко сократится, если слабослышащие научатся безошибочно улавливать родство многих мало знакомых или даже впервые встречающихся им слов со словами хорошо знакомыми и не вызывающими никаких трудностей при написании. Например, слова *столовая, столоваться, настольный, застольный, застолье, престол, столица* и многие другие будут написаны правильно, если слабослышащие уловят их родство со словом *стол*.

Изложенные выше обходные приемы, рекомендуемые для усвоения правильного написания слов с мягкими и твердыми согласными, а также со звуками *ш* и *щ*, целесообразно уже с первых этапов работы применять «на всякий случай» ко всем слабослышащим, не различающим на слух названные звуки, наряду с проводимой с детьми работой по воспитанию слуховой дифференциации этих звуков. Если ребенок овладеет слуховой дифференциацией звуков, то надобность в каком-то специальном запоминании слов с этими звуками в дальнейшем полностью отпадет. Если же слуховая дифференциация звуков по тем или иным причинам для слабослышащего так и останется недоступной, то эти выученные ребенком слова будут единственной опорой для правильного письма.

Иными словами, работать здесь целесообразнее всего по принципу: рассчитывая на лучшее, нужно одновременно

стараться н а в е р н я к а предупредить самое худшее. В нашем случае таким «самым худшим» считается возможность появления упомянутого выше «третьего исхода», при котором все слова, включающие в свой состав мягкие и твердые согласные и звуки *ш* и *щ*, слабослышащие пишут буквально наугад.

Парамонова Л.Г. Методические указания по выявлению и коррекции дефектов звукопроизношения и связанных с ними нарушений письма у слабослышащих учащихся I отделения. — Л., 1984. — С. 14—44.

Нарушения речи и их коррекция у детей с дефектами зрения

М.Е. Хватцев

Логопедическая работа со слепыми

До недавнего времени вопрос об особенностях недостатков речи у слепых не подвергался научному исследованию. Между тем отсутствие зрения не может не отразиться, и притом отрицательно, на развитии звукопроизношения у ребенка, ослепшего до образования у него фонетически сложившейся речи, т. е. примерно до пятилетнего возраста, ибо речь, воспитываясь в основном путем слухового подражания, в известной мере опирается и на зрительные восприятия.

И действительно, наше специальное исследование показало, что у таких детей:

1) мимико-артикуляторные движения значительно отстают от подобных же у зрячих детей;

2) нередки извращенные артикуляции (ненужные движения губами, языком, лицом);

3) иногда некоторые звуки образуются иными звукопроизводящими органами, чем у видящих, например звук *л* — губами, вместо языка.

Кроме того, у слепорожденных и ослепших в раннем возрасте на почве заболеваний головного мозга и т. п. наблюдаются такие же расстройства речи, как и у зрячих, перенесших аналогичные заболевания.

В результате всего этого у слепых детей речевые расстройства значительно выше, нежели у зрячих, примерно в $1^1/_2$ раза. Поэтому вопросы профилактики и исправления недостатков речи у слепых детей приобретают особую актуальность.

В отношении профилактики большое внимание надо обращать на нормальное развитие мимических движений, чтобы предотвратить свойственную слепым малоподвижность

лица, лишающую их речь богатства выразительности. Последняя также страдает и от бедности у них жеста.

Логопедическая работа со слепыми отличается от таковой со зрячими следующими особенностями.

1. Вся работа базируется преимущественно на слухе, затем на осязании и кинестетическом чувстве. При наличии остатков зрения последнее также вовлекается в работу. Из этого положения вытекает необходимость привлечения возможно большего числа пособий, через осязание которых слепой осваивает требуемое движение. Поэтому для слепых очень важно ощупывать заданное движение на других, затем проделывать его самим, а в целях самоконтроля — ощупывать на себе.

2. В занятиях со слепыми необходимо особенно тщательно, неторопливо и детально давать описание заданных движений. Здесь логопеды, да и некоторые педагоги, могут легко сделать ошибку: думать, что слепому все предлагаемые движения так же ясны и понятны, как и самому руководителю. Между тем это далеко не так. Иногда слепым непонятны требуемые от них движения, так как, во-первых, они до этого сознательно не проделывали их (например, язык «желобком», «жалом» и т. п.), во-вторых, они никогда такого движения не видели, и наконец, им его труднее объяснить, так как они не воспринимают показа при помощи зрения. При нашем исследовании зафиксировано, например, несколько случаев, когда дети не могли выполнить самого примитивного движения, обычно на 100% выполняемого зрячими детьми (если орган здоров): высунуть язык изо рта наружу. Эти дети чуть просовывали кончик языка между зубами и дальше не выдвигали его; приходилось вытягивать пальцами или предлагать не отрываться кончиком языка от зонда, в то время как последний отодвигался ото рта.

3. Последовательность в логопедических занятиях, в общем, та же, как и в занятиях со зрячими, но темпы работы замедлены.

4. Само обследование звукопроизношения отличается от такового у зрячих (зрение заменяется осязанием).

Работа должна идти главным образом по линии предупреждения недостатков речи, а при наличии таковых — по линии устранения их путем воспитания правильного звукопроизношения.

Уже в дошкольном возрасте помимо общепринятых мероприятий следует тщательно воспитывать те речевые функции, отклонения от которых установлены нашим исследованием. Но и в остальных случаях воспитания речи приходится иногда пользоваться специфическими приемами.

Остановимся вкратце на этих моментах.

При развитии, например, дыхания путем игр должно пользоваться лишь теми приемами, при которых возможен самоконтроль. Например: сдувание с руки бумажек, шариков, надувание щек и резиновых изделий, игра на духовых детских инструментах — последнее, конечно, с соблюдением санитарных требований и т. п.

При воспитании правильного пользования дыханием при речи нужно детям показать, предлагая им ощупывать грудную клетку и живот руководителя, как дышать «животом» (в случае резкого нарушения его — поверхностное, прерывистое и т. п.) и грудью (комбинированное дыхание), и отучить от ключичного дыхания, препятствуя рукой подниманию плеч при дыхании, и т. д. и т. п. Далее нужно приучить их правильно пользоваться дыханием при речи, показав вначале, как на выдохе произносится слово, а затем приучить делать небольшой вдох перед каждой короткой фразой (проводится в виде игры).

Работа над мимикой требует от педагога особого внимания не только для ее развития, значительно задерживающегося у слепых вследствие невозможности подражать и контролировать зрением, но и для воспитания у слепых желания и привычки пользоваться ею. Ведь хорошая мимика не только обусловливает четкость артикулирования, но в известной мере и богатство интонаций, и тембр голоса — все то, что дает ясность и высокую выразительность нашей речи, мысли и эмоциям.

Развитие мимики ведут двумя путями: гимнастикой и игрой. Особенное внимание обращают на недостаточно развитые у слепых детей мимические движения. И здесь приходится пользоваться своеобразными приемами.

Взяв за основу определенную систему движений лица, нужно постепенно воспитывать одно движение за другим. Сначала детям объясняют, в чем состоит само движение, затем, если движение непонятно и не выходит, вводят осязание,

которым так хорошо умеют пользоваться слепые. Учитель прикасается пальцем, лучше зондом (металлическая спица с округло-утолщенным концом) к нужному месту и, осторожно двигая им в направления требуемого движения, предлагает выполнить задание, причем не нажимает на кожу, так как это понижает осязательное чувство. Вместе с тем нужно, чтобы за тактильным указанием руководителя слепой ощущал данный пункт собственными активными движениями, в этом случае — пальцами. Для точного воспроизведения движения лучше всего сначала дать ему ощупать его на самом руководителе.

Каждое движение выдерживают неподвижно под определенный неторопливый счет (раз, два или: раз, два, три).

Очень хорошо сочетать мимику с соответствующим указанием социальной значимости ее: поднимание бровей — «мы удивлены», опускание бровей — «мы сердиты», поднимание углов рта при сомкнутых губах — «мы чуточку улыбаемся», оскал сжатых зубов — «мы сильно улыбаемся», выпячивание сомкнутых губ — «мы свистим», опускание углов рта — «мы грустим», раскрывание глаз и рта — «мы испугались» и т. д.

После усвоения этих упражнений слепые выполняют такие задания: сделай удивленное лицо, чуточку улыбнись и т. п. Ошибки тут же исправляются указанными выше приемами.

Чтобы со словами «мы сердиты» и т. п. связывалось конкретное содержание, следует их иллюстрировать соответствующими явлениями: «подходит волк — мы испугались».

Естественно, что наилучшим методом развития мимики будет тот, при котором мимические движения происходят автоматически, в результате естественной игры переживаний, настроений, эмоций. В этом смысле особенно полезна хорошо поставленная декламация, мелодекламация, наконец, просто слушание соответствующей музыки.

Хотя в области артикуляторных движений языка у слепых и не наблюдается резких западений, все же мы считаем рациональным проводить и гимнастику языка, а на базе получаемых движений создавать те или иные артикуляции и воспроизводить соответствующие им звуки. Этим, безусловно, будет предупреждено большинство выявленных в нашем исследовании недостатков речи.

Методика этой работы в общем та же, что и при развитии мимики. Однако здесь имеются и большие трудности: некоторые движения трудно ощупать на себе (язык от прикосновения у детей изменяет свое положение) и не так удобно — на руководителе. Кроме того, при этом требуется особенно тщательная санитарная обработка рук учеников и руководителя. Полагаем, что здесь хорошо было бы пользоваться моделями или муляжами разных положений языка. При отсутствии указанных пособий рекомендуем пользоваться рукой, что мы практикуем и со зрячими: язык широкий — вытянутая ладонь; язык желобком — ладони рук под острым углом; язык чашечкой — ладони пригоршней; язык горбом — полусогнутая кисть; спинка языка горбом прикасается к нёбу и спускается: левая полусогнутая кисть — нёбо, а под ней правая, касаясь кончиками пальцев концов пальцев левой руки, изображает движение языка; полусогнутая кисть, повернутая ладонью вверх, — кончик языка, поднятый кверху; полусогнутая кисть ладонью вниз — кончик языка, опущенный вниз, и т. д.

Ощупывая указанные положения и движения рук, слепой улавливает заданное ему движение и, следовательно, лучше выполняет его. Предварительно он сам проделывает эти движения рукой, чтобы учитель убедился в правильности восприятия его, а затем уже воспроизводит и языком. <...>

Повторяем, что у дошкольников всю эту работу следует проводить в плане игры, используя моменты соревнования. Всякого рода исправления делают путем словесных объяснений, прикосновения зондом, показом на руках, на лице и пр. Прежде чем пользоваться зондом, нужно дать детям ощупать его и сказать, что им будут только слегка касаться и от этого не будет больно, — в противном случае дети боятся и инстинктивно сокращают в целях самозащиты свой язык, губы и, таким образом, не дают нужных движений. Привыкнув к зондам, дети охотно пользуются ими.

В целях развития выразительности речи следует с раннего возраста развивать у слепых детей жесты, движения, связывая их с речью (начиная с «ладушек», «топ-топ» и т. д. и кончая произнесением стихов под маршировку). Было бы полезным в этом плане введение в младших классах ритмопедии.

Проф. М. Матич (г. Белград) в дополнение к изложенной методике рекомендует шире использовать звукоподражание. Например, после предварительного рассказа учителем (логопедом) о том, как пчелы со звуком *ззз* жалили забравшегося в улей медведя, как он, отмахиваясь и морща нос, убежал, слепые дети воспроизводят этот рассказ в игре (инсценировка).

Для звука ***к*** рассказывается о кукушке, для ***р*** — об аэроплане, для ***ц*** — о кошке и мышке (схваченная мышка пищит — **ццц**) и т. д. Подобные занятия можно проводить в форме загадок: ученик отгадывает по описанию учителя животное или предмет и называет его (в названии имеется исправляемый звук); можно отгадывать, ощупав предмет.

Логопедические игры, которые можно использовать и для слепых детей, смотрите в книге М. Хватцева «Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста» (1957).

В случае наличия у школьника тех или иных недостатков речи их устраняют общепринятыми логопедическими методами, соблюдая вышеуказанные подходы и пользуясь в нужных случаях записью по Брайлю.

Наблюдаемые на почве косноязычия ошибки в письме говорят за необходимость своевременной и самой тщательной логопедической работы в школах слепых.

Исследование звукопроизношения, в частности произнесения отдельных звуков, производят так: дается словесная инструкция: «Называй громко и не торопясь все то, к чему я прикоснусь проволочкой (зондом) или рукой». Объектами служат части тела, в названиях которых содержатся все звуки алфавита: *волосы, лоб, брови, глаза, нос, щеки, губы, лицо, ухо, уши, шея, плечо, рука, живот, маленький палец, ладонь.* Для не вошедшего в эти слова звука ***ф*** предлагается ощупать и назвать флаг. Дальнейшее исследование речи как у зрячих.

Вместо частей тела, по аналогии с альбомами для проверки речи у слышащих, можно подобрать комплект игрушек для называния их по ощупыванию.

Хватцев М.Е. Логопедия. — М., 1959. — С. 445—450.

Л.С. Волкова

Методика логопедического исследования речи слепых и слабовидящих дошкольников (изучение речевых и неречевых параметров)

Анализ множества литературных источников дает возможность определить исходные положения, которые могут быть взяты за теоретическую основу методики логопедического изучения слепого и слабовидящего дошкольника. В качестве одного из ведущих может быть определено методологическое положение о принципиальной общности основных закономерностей образования высших психических функций нормально видящих и людей с глубокими нарушениями зрения. Данное теоретическое положение верно даже при том условии, что у людей с глубокими дефектами зрения довольно часто проявляется специфичность в протекании тех или иных психических процессов. Положение о принципиальной общности и вместе с тем специфичности протекания процессов имеет как теоретическое, так и практическое значение. Оно помогает решать как общие, так и частные проблемы, связанные с изучением устной речи и ее нарушений у детей с глубокими дефектами зрения. В частности, оно может быть взято за теоретическую основу в создании методики логопедического обследования слепого и слабовидящего ребенка. Речь в данном случае идет о создании такой методики, которая позволит в сравнительном плане выявить не просто отдельные категории речевых нарушений и их внешние проявления, но и установить общий уровень развития речи как системы, представляющей единство взаимодействующих и взаимообусловливающих друг друга компонентов. Эта методика должна быть построена так, чтобы можно было сделать сравнительный вывод о формах и причинах речевых нарушений, о влиянии возрастных особенностей, условиях

воспитания и окружающей среды. Для всестороннего и объективного изучения устной речи слепых и слабовидящих детей необходимо использовать не только логопеда, но и специалистов разных областей, данные которых относительно одних и тех же детей должны подвергаться постоянному сопоставлению. Так, постоянному сопоставлению должны подвергаться данные, полученные в процессе логопедическою и психолого-педагогического изучения (результаты обследования тифлопедагога). Данные медицинского изучения детей должны быть взяты из медицинских карт, имеющихся в детских садах. Но, учитывая довольно часто встречающуюся неполноту картины, необходимо обращаться к помощи специалистов для уточнения диагноза (зрительного, слухового и психоневрологического).

Поскольку, по нашему мнению, конечным предметом логопедического обследования и работы является не речь и ее нарушения вообще, а уровень готовности речевого развития к обучению, последующему усвоению программного материала по родному языку, то и изучение детей, их речи должно осуществляться не только во время специально отведенного для этого времени, но также и в процессе наблюдения за речевым продвижением в деятельности (игровой, учебной).

В настоящей статье предлагается методика логопедического исследования, экспериментально разработанная автором, в которой учитываются все рассмотренные выше положения. В процессе создания методики были использованы материалы, опубликованные в работах Р.А. Беловой-Давид, Л.А. Даниловой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, М.И. Земцовой, Р.Е. Левиной, О.В. Правдиной, М.Е. Хватцева, С.Н. Шаховской и других. Основу методики, созданной автором, составляло то ее содержание, которое было направлено на изучение слепого и слабовидящего ребенка и его речи. Содержательная сторона изучения слепых и слабовидящих детей и их речи определялась в зависимости от возраста (6—7 лет). При этом содержание материала всегда приводилось в соответствие с программными требованиями. Содержание материала для изучения речи детей детского сада определялось содержанием программы массового детского сада с корректировкой ее программой детских садов для детей с глубокими нарушениями зрения и материалами для

изучения дошкольников с нарушениями речи. В подборе материала для изучения речи слепого или слабовидящего ребенка нельзя было ориентироваться сразу на то, что обязательно такой ребенок не может, не должен знать или уметь. Материал необходимо было подбирать таким образом, чтобы, не устанавливая заранее границу речевого развития, выявить потенциальные возможности детей. Поскольку у многих детей с глубокими нарушениями зрения нет опыта совместной игровой деятельности, то во всем обследовании выполнению заданий ребенком предшествовали инструкции, показ, совместное выполнение.

Учитывая все рассмотренное выше (выявление речевых и неречевых параметров, наполнение материалом программы изучения речи в зависимости от возраста детей, программных требований, сравнительного выявления потенциальных возможностей детей), основу методики исследования речевых и неречевых объектов, способов регистрации результатов можно представить следующим образом.

I. Анкетные данные (в том числе с учетом времени пребывания в детском саду).

II. Анамнез. Регистрация «Анамнез нормальный». «Анамнез отягощенный» — вредности внутриутробного и постнатального развития, патология родов, задержка физического развития, позднее появление речевых реакций, импрессивной и экспрессивной речи, неравномерность формирования фразовой речи.

III. Физическое и нервно-психическое состояние здоровья ребенка. Регистрация — «нормальное», «осложненное» (данные из медицинской карты).

IV. Условия общения до поступления в организованный коллектив. Регистрация «Удовлетворительные» — педагогически направленное общение со старшими, младшими детьми и сверстниками. «Неудовлетворительные» — отсутствие внимания к развитию речевых контактов у ребенка (со стороны близких людей и окружающих).

V. Диагноз зрительного нарушения, степень и время утраты или снижения зрения, причины (абсолютная слепота, остаточное зрение от 0,01—0,04; 0,05—0,1; 0,1—0,2; 0,2 до 0,4 и выше, приобретенная форма до 1 года, до 2 лет, 3 лет, с 4 до 5 лет, с 5 до 6 лет или врожденная, травмы,

заболевания ЦНС, общие заболевания, неустановленные причины).

VI. Заключение о состоянии биологического слуха, взятое из медицинской карты («полный», «сниженный»).

VII. Строение артикуляционного аппарата («нормальное», «с негрубыми отклонениями», «с грубыми отклонениями»).

VIII. Исследования общей и речевой моторики по следующим параметрам: объем движений, точность, переключения от одного движения к другому, самостоятельность. Координация движений. Наличие синкинезий.

1. Моторные навыки. Координация. Равновесие. Осанка

Проверка по заданиям: а) одеваться, раздеваться, застегивать пуговицы, обуваться; б) пройти от окна к двери, размахивая правой и левой руками. Остановиться, встать на носочки, присесть. Покатать мяч на полу от руки к руке; в) руки вперед, назад, вверх, вниз. Руки над головой — в руках флажок. Переложить флажок из правой руки в левую. Правую руку вверх, а ноги в стороны. Руки в стороны. Левую ногу вперед.

Оценка объема движений — «полный», «неполный»; точность — «полная», «неполная», переключение от одного движения к другому — «есть», «нет»; самостоятельность — «полная», «неполная», «с помощью взрослых». Отмечаются дополнительные движения (покачивание) и качественное состояние моторики — «моторная напряженность», «скованность», «повышенная двигательная активность», «расторможенность». Оценка координации движений — «правильная», «замедленная», «нет координации». Оценка осанки — «правильная», «неправильная».

2. Стереогноз и мелкая моторика рук

.

Выполнение по заданию: а) открыть «Волшебный мешочек» и достать большой и маленький кубик, шарик, яйцо, мозаику большую и маленькую; б) снять кольца с пирамидки. Надеть кольца на пирамидку (регистрируют быстроту и точность движения).

Оценка объема выполнения заданий — «полный», «неполный»; точность — «полная», «неполная». Переключение от одного движения к другому — «есть», «нет». Самостоятельность движений — «полная», «неполная», «с помощью взрослых». Отмечаются сопутствующие движения рук (прикосновение к глазам).

3. Речевая моторика и координация

Проверка по заданию: широко открыть рот, показать зубы, язык вперед («покажи») и положить его на верхнюю губу, потом на нижнюю. Покачать язык в правый и левый углы рта. Сделать язык широким («лопаткой»), узким («жалом»). Удержать язык в заданном положении. Оскаливание зубов, надувание щек. Язык вперед, вниз, вверх. Круговые движения языка по губам. Произношение звука *а* с широко открытым ртом («сокращение небной занавески). Оценка параметров движений артикуляционного аппарата — «активные», «пассивные» (вялые). Объем — «полный», «неполный». Точность — «полная», «неполная». Последовательность перехода от одного движения к другому — «есть», «нет». Самостоятельность — «полная», «неполная», «с помощью взрослого». Оценка мимических движений, выразительность — «амимичность», «гиперкинезы», «синкинезии».

IX. Исследование оптико-пространственного гнозиса и праксиса (ориентировка в большом и малом пространствах)[1].

1. Ориентировка в сторонах собственного тела и напротив сидящего.

2. Ориентировка в пространстве с выполнением последовательности движения по следующим заданиям: «Возьми игрушку со стола. Держи игрушку в руках. Поставь ее на стол (справа, слева, впереди, сзади). Подойди с игрушкой

[1] Данный раздел вводится с целью изучения понимания ребенком определенных речевых конструкций, находящихся в различной степени зависимости от состояния зрения и опыта, приобретенного в процессе общения детей с окружающей средой. Кроме того, изучение оптико-пространственного гнозиса и праксиса должно способствовать более точному диагностическому отбору детей, имеющих грубые нарушения психического развития.

к шкафу. Положи игрушку в шкаф. Возьми игрушку из шкафа. Подойди к столу. Сядь за стол. Поставь ноги под стол, а игрушку положи на стол, под стол (вверх — вниз)».

3. Дифференциация пространственных понятий: «выше», «ниже», «дальше — ближе», «впереди — сзади», «справа — слева». Проверка проводится по игровой ситуации — «Где спрятано?»

4. Ориентировка в замкнутом пространстве по направлению звука. Проверка проводится в игровой ситуации (звучащая игрушка и часы) — «Где лежит (стоит, находится)?»

5. Проверка конструктивного праксиса по следующим заданиям: «Расположить на настольном фланелеграфе кубик из картона вверху, сбоку, внизу, посередине». Выполнить по подражанию на фланелеграфе фигуры из веревочки — круг («солнце»), квадрат («кораблик»), кривую линию («волна»). Задания даются в игровой форме: «Сделай из веревочки вверху солнце, внизу — море, а посередине — кораблики».

Задания с мозаикой: Выложить (по подражанию) из мозаики прямую линию, флажок, круг, квадрат.

Регистрация выполнения всех заданий — «Полно», «Неполно», «Отсутствует».

X. Исследование речи[1].

1. Проверка фонетико-фонематической стороны речи

а) Проверка произношения звуков по подражанию и самостоятельно. Произношение изолированных звуков и в слоговых сочетаниях: простых и со стечением согласных звуков. Произношение в словах различной структуры, предложениях, связной речи. Регистрация: «Норма», «Множественные отсутствия, искажения», «Единичные отсутствия, искажения», «Множественные замены», «Единичные замены». Характеристика произносительной стороны речи (нарушение группы звуков): «Сигматизмы», «Ротацизмы», «Ламбдацизмы», «Различные паралали».

[1] У слепых проводится по названиям предъявляемых знакомых предметов объемных игрушек и частей тела, у слабовидящих — по картинкам.

б) Проверка слуховой дифференциации звуков фонетически близких: звонких — глухих, твердых — мягких, аффрикатов и звуков, входящих в их состав, свистящих и шипящих (*с, з, ш, ж, ч, п, б, к, г, д, т*) с помощью следующих заданий: Поднять руку, если будешь слышать звук (называется нужный звук). Звуки дают изолированно и в следующих слогах: *са-ша, ша-са, са-за, ша-жа, жа-за, ач-ас, па-ба, ма-да, ка-га, ра-ла, са-ся* и т. д. Повторить слоги. Показать картинку (для слепых игрушку), если будешь слышать звук (нужный). Предлагают картинки (игрушки), названия которых включают нужный звук (слова — квазиомонимы): *мишка — миска, суп — зуб, рис — лис* (братец лис) и др.

в) Изучение языкового анализа и синтеза (анализ предложений на слова, фонематический и слоговой анализ, синтез и фонематические представления).

— Анализ предложений на слова (количество слов и последовательность): «Машина едет», «Рак ползет», «Лиса бежит быстро».

— Слоговой анализ с определением количества слогов и последовательности в словах различной структуры: *рак, лиса, машина*.

— Определить звук на фоне слова с заданием «Слышишь ли ты звук *с* в слове *сыр*? — (поднять руку)». Даются слова: *сыр, стул, оса, нос, шкаф, голова, рис*.

— Определить место звука в слове (в начале слова, в середине, в конце): *сок, оса, нос*.

— Определить количество звуков в словах: *сок, мама, доска*.

— Определить последовательность звуков в слове («какой звук в начале слова, а потом?): *сок, мама, доска*.

— Задания на слоговой синтез. Составить слово из данных слогов. Слоги даются в ненарушенной последовательности: *во, ро, на*; слоги даются в нарушенной последовательности *ка, ру; на, ма, ши*. «Что это?» — «Рука, машина» (указывается на руку и игрушечную машину). «Как из этих слогов составить слово?» — «Рука, машина»?

— Задания на звуковой синтез. Составить слово из данных звуков. Звуки даются в ненарушенной последовательности: *м, а, к*. Звуки даются в нарушенной последовательности — *т, о, р*. «Что это?» — «Рот» (указывается на рот). «Как из этих звуков составить слово рот?»

— Задания на фонематические представления. «Придумать слово на звук (заданный)» или «Разложить картинки по стопочкам, названия картинок включают звуки *с — ш* и др.» (даются оппозиционные звуки).

Регистрация результатов: «Слуховая дифференциация звуков» — «есть», «нарушена», «нет». «Фонематический анализ» — «есть», «недостаточно сформирован», «нет». «Фонематический синтез» — «есть», «недостаточно сформирован», «нет». «Фонематические представления» — «есть», «недостаточно сформированы», «нет».

2. Исследование лексико-грамматической стороны речи

а) Импрессивная речь.

— Проверка объема и качества пассивного словаря с помощью заданий: «Покажи, где — стол, стул, шкаф, мяч, машина, заяц, платье, тапочки, полотенце, мыло, стакан, тарелка, ложка?» (беседа по предметам окружающей обстановки, игрушкам, одежде, предметам быта и т. д.). Слепым предоставляются предметы и муляжи. Слабовидящим — предметы, муляжи, картинки.

— Проверка понимания обращенной речи (понимание предложных конструкций) посредством задания: выполнить поручение: «Посади зайчика на стул»; «Возьми тарелку и ложку. Покажи, как кушают суп»; «Покажи, как дети умываются»; «Покажи, как утром ты чистишь зубы»; «Покажи, как утром ты причесываешь волосы».

— Выяснение понимания текстов различной сложности. Прочитываются или рассказываются тексты стихотворений, сказок, содержание которых дети должны пересказать по вопросам: «Снежная баба», «Лиса и гуси», «Шарик».

Регистрация по качеству импрессивной речи: «понимание речи полное», «понимание отдельных фраз», «понимание отдельных слов».

б) Экспрессивная речь. Исследование словаря.

— Проверка объема и качества активного словаря. Выяснение номинативной функции слова — предметная его соотнесенность (выяснение понимания употребляемых слов и знание значения этого слова). Слепым детям предъявляют

предметы из окружающей обстановки, игрушки, посуда, растения, части тела, муляжи животных. Слабовидящим — картинки. Слова: *стол, стул, шкаф, тарелка, стакан, ложка, цветок, дерево, рука, голова, нога, собака, кошка, корова, заяц*. Дети должны дать название каждого изображения. Задание: «Что это? Назови».

— Проверка названия предметов по их назначению. Вопросы: «Что зимой надевают на ноги, голову, руки, туловище?», «Чем расчесываются, умываются, вытирают руки?» (расческой, мылом, полотенцем), «Чем едят суп?» (ложкой), «Из чего пьют компот, молоко?» (из стакана).

— Проверка знания обобщающей функции слова (по предметам и картинкам): посуда, игрушка, мебель, одежда, обувь (последнее — для детей подготовительных групп детского сада). Задание: «Что это? — Назови», «Положи в эту стопочку (сторону)», «Как все это вместе называется?» (в стопочке, в стороне).

— Исследование употребления слов, обозначающих действие. Задания даются по серии картинок для слабовидящих, по выполнению действий с предметами и по описанию действий — для слепых.

Вопросы: «Кто (что) это?», «Что делает (ют)?», «Что делает птица?», «Что делает рыба?».

— Исследование употребления прилагательных с помощью вопросов. «Стакан из стекла. Как сказать — какой стакан? (стеклянный), «Стол из дерева. Как сказать — какой стол?» (деревянный). Даются две ленты — широкая и узкая. Вопрос: «Какая это лента» (широкая), «А эта лента какая?» (узкая). Два карандаша — большой и маленький. «Какой это карандаш?» (большой), «А этот карандаш какой?» (маленький). Слабовидящим дается задание: назвать прилагательные по признаку предмета: «Шарик какой?» (голубой), «Яблоко какое?» (красное), «Карандаш какой?» (зеленый).

3. Исследование грамматического строя речи

— Изменение существительных по числам. Выяснение умения употреблять формы единственного и множественного числа существительных по игрушкам, муляжам, предметам, картинкам (последнее только для слабовидящих). Задание: «Скажи — что это?» — «Яблоко — яблоки, гриб — грибы, стол — столы, кукла — куклы, рука — руки, нога — ноги, птица — птицы, рыба — рыбы».

4. Проверка употребления падежных форм существительных

— Умение правильно употреблять падежные окончания по вопросам. «Что у мальчика на голове» (шапка), «Мяч в руках у кого?» (у девочки), «Девочка дает молоко кому?» (котенку), «Дети лепят снежную — что?» (бабу), «Дети рисуют чем?» (карандашом), «Чем накалывают точки на бумаге?» (грифелем), «Чем подметают пол?» (веником), «О чем мы сегодня пели песенку?» (о елочке).

— Умение употреблять мужской и женский род (изменение глаголов прошедшего времени по родам). «Мальчик Валя вылепил снежную бабу. А если Валя девочка, то как правильно сказать это предложение?» (... вылепила), «Мальчик Шура взял яблоко. А если Шура девочка, то как правильно сказать предложение?» (... взяла), «Мальчик Женя читал книгу. А если Женя девочка, то как правильно сказать предложение?» (... читала). Для слепых детей проводятся инсценировки с куклами, одна из которых одета мальчиком, а другая девочкой. Изображаются действия: *пошел, пошла, сел, села, встал, встала, лег, легла*.

— Исследование функции словообразования. Задание: «Покажи и скажи — что это?» (например, если большая, то ложка, если маленькая, то — ложечка) — «Кукла — куколка, стул — стульчик, ложка — ложечка, шарф — шарфик, стол — столик».

5. Исследование связной речи

— Проверка умения составлять предложения по опорным словам (слабовидящим дают слова, а слепым дают макеты на фланелеграфе или создают ситуации из игрушек). Слова или предметы следующие: *лес, дети, грибы, в, пошли*,

птички, сидят, деревья, на. Инструкция: какое слово нужно куда поставить, чтобы получилось предложение (дается образец).

— Проверка умения составления рассказов по сюжету картинок (для слабовидящих), по сюжету, составленному из игрушек (для слепых). Сюжеты сказок «Колобок», «Репка», «Кот и мышка».

— Проверка развернутости самостоятельной речи. Задания ответить на вопросы: «Что ты знаешь про зиму (весну, лето, осень)?»; «Чем тебе нравится зима (весна, лето, осень)?»; «Чем отличается зима от лета (весна от осени)?»; «Что утром делают дети?» (встают, умываются, одеваются, идут на занятия).

При оценке самостоятельной речи учитывают следующие характеристики: употребление однословных, двусловных и более словных предложений; употребление простых или сложных предложений; форма изложения (перечисление или повествование). Употребление частей речи и их грамматическое оформление; логичность изложения, образность и выразительность; просодические компоненты речи: темп (нормальный, медленный, быстрый), ритм (норма, аритмия), отмечается наличие судорог, сохранность пауз (норма, деление на слоги и слова), голос (нормальный, сиплый, хриплый, мерцающий, слабый, затухающий, отмечается наличие оттенка гнусавости), тембр (мягкий, резкий), твердая атака голоса (есть, нет).

Результаты исследования экспрессивной речи оценивают следующими критериями. «Развернутая речь» (I уровень) — означает наличие фонетически правильной речи (за исключением 1—2 звуков), словарного запаса, отвечающего предъявленным заданиям; соответствие соотнесенности слова и образа, употребление функционального назначения слов (глагола, прилагательных и т. д.); употребление грамматических категорий, умение составлять предложение и рассказы; наличие логичности и образности в изложении, сохранность просодической стороны речи. «Полная речь» (II уровень) — имеются все компоненты, указанные выше. Но нарушение звукопроизношения, слуховой дифференциации звуков встречается часто. Словарный запас более ограничен. Имеются затруднения в употреблении грамматических категорий, составлении развернутых предложений и рассказов. Более бедно представлены логичность и образность в изложении, а также просодия речи. «Неполная речь» (III уровень) — широко представлены нарушения звукопроизношения, фонематического анализа и синтеза, ограниченно представлены компоненты экспрессивной речи, т. е. чрезмерно бедный словарный запас, несоотнесенность образа и слова, наличие только одно-, двусловных предложений, западения просодической стороны речи. «Лепетная речь» (IV уровень) — наличие отдельных слов, главным образом эхолалического порядка или их осколков, отсутствие такой фразовой речи, которая давала бы возможность оценивать необходимые языковые и динамические компоненты.

Создавая методику исследования, мы стремились к тому, чтобы в ней нашел свое отражение системный подход в исследовании речи детей с нарушениями зрения. Такой подход позволяет изучить состояние фонетико-фонематической стороны речи, понимания речи, словарного запаса, самостоятельности речи, структуры предложения и его развернутости, употребления грамматических категорий, логичности, выразительности.

Этот подход позволяет заострить внимание на тех психологических особенностях, которые проявляются при исследовании связной речи: особенностях восприятия, внимания, представлений, мышления и памяти слепых и слабовидящих детей.

Настоящая методика логопедического изучения слепых и слабовидящих дошкольников адресуется студентам дефектологического факультета отделения тифлопедагогики, а также логопедам детских садов для детей с тяжелыми нарушениями зрения. Она может быть использована и школьными логопедами при изучении речи детей приготовительных классов школ для слепых и слабовидящих учащихся. Но рекомендуя настоящую методику, мы учитываем то, что она создавалась в целях научного исследования, поэтому она не во всех своих частях может быть использована в практических целях. На основе методики, рассмотренной в настоящей статье, была создана схема для логопедического обследования речи слепых и слабовидящих дошкольников. Эта схема была апробирована в работе логопеда детского сада № 18 для

детей с нарушениями зрения г. Ленинграда, рассмотрена методической комиссией логопедов при городском методическом кабинете и рекомендована для практического применения в процессе обследования речи дошкольников (схема прилагается к статье). Опыт работы логопедов детских садов для детей с тяжелыми нарушениями зрения г. Ленинграда показал, что использование рекомендуемой схемы логопедического обследования целесообразно не только с точки зрения изучения речи детей. Данная схема во многих своих частях также предопределяет направление логопедической работы, так как она дает возможность на основе уровней речевой сформированности комплектовать группы. Содержание работы логопеда совместно с тифлопедагогом и воспитателем во многом будет зависеть от качественной характеристики уровней сформированности речи, рассмотренных нами ранее, а также в настоящей методике логопедического изучения речи и представленных в схеме обследования.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Схема логопедического обследования детей, страдающих тяжелыми нарушениями зрения

Фамилия, имя ....
Дата рождения ....
Поступил в группу детского сада ....
Диагноз ....
Домашний адрес ....
Семья ....
Жалобы родителей ....
Перенесенные заболевания ....

Общий анамнез

1. От какой беременности ребенок.
2. Характер беременности (болезни, травмы, падения, токсикозы).
3. Как протекали роды (досрочные, срочные, асфиксия, стимуляция).
4. Вес, рост ребенка при рождении.
5. Вскармливание (грудное, искусственное, как и сколько сосал грудь).
6. Когда выписали из роддома (если задержали — почему).

Вывод: анамнез нормальный, отягощенный.

Раннее психомоторное развитие

1. Когда стал удерживать головку.
2. Когда стал самостоятельно садиться, ходить.
3. Когда появились первые зубы.
4. Поведение ребенка до года (спокойный, беспокойный, как спал).

Речевой анамнез

1. Гуление, характер лепета. Первые слова, фразы, время их появления, характеристика.
2. Как шло развитие речи (скачкообразно, с перерывами, постепенно. Причины и время отклонения в развитии).
3. С какого возраста заметили нарушение речи.
4. Речь в настоящее время.
5. Речевая среда.
6. Занимался ли с логопедом, где, когда, сколько, результаты.

Диагноз психоневролога:

Заключение врачей:

1. Окулист (зрительный диагноз, степень и время нарушения зрения, причины и рекомендации к лечению).
2. ЛОР.
3. Невропатолог.
4. Диагноз МПК (речевой).

Строение артикуляционного аппарата

Нормальное, с негрубыми отклонениями, с грубыми отклонениями.
Губы.
Зубы.
Язык (толстый, маленький, с укороченной уздечкой).
Небо.
Прикус (прогнатия, прогения, открытый боковой, открытый передний).

Состояние общей моторики

1. Проверка по заданию (навыки самообслуживания слепых).
2. Выполнение заданий по словесному указанию:
а) общие движения (бег, ходьба, прыжки);

б) ходьба от окна к двери, размахивая руками — правой и левой, остановиться и встать на носки, присесть, покатать мяч от руки к руке, вытянуть руки вперед, назад, вверх, вниз, над головой, переложить флажок из правой в левую руку.

3. Переключение от одного движения к другому: кулак — ладонь; кулак — ребро; ладонь — ладонь.

Вывод: 1. Объем полный, неполный.

2. Переключаемость от одного движения к другому — есть, нет.

3. Сопутствующие движения руками.

Моторные навыки

Координация движений. Равновесие. Осанка.

1. Объем движений — полный, неполный.
2. Самостоятельность — полная, неполная, с помощью взрослых.
3. Качество — моторная напряженность, скованность, повышенная двигательная активность, расторможенность.
4. Координация — правильная, замедленная, нет.
5. Чувство равновесия — есть, нет.
6. Осанка — правильная, неправильная.

Мелкая моторика

Проверка по указанию логопеда на материале различных игр: «Волшебный мешочек», мозаика различной сложности, пирамидки, разборные матрешки.

Оценка: 1. Объем выполнения заданий — полный, неполный.

2. Самостоятельность — полная, неполная, с помощью взрослых.

3. Сопутствующие движения.

Речевая моторика

1. Подвижность артикуляционного аппарата: подвижность губ — вперед, улыбка; подвижность языка: широкий — узкий, кончик языка вверх, вниз, язык «маятником».
2. Подвижность мягкого неба.
3. Точность и продолжительность удержания заданной артикуляционной позы.
4. Переключение от одного артикуляционного движения к другому.
5. Другие особенности (тремор, состояние мимической мускулатуры).

Оценка движений артикуляционного аппарата.

1. Активные, пассивные (вялые).
2. Объем: полный, неполный.
3. Точность: полная, неполная.
4. Замена движений: есть, нет.

Оценка мимических движений

Амимичность, гиперкинезы, синкинезии, моторная напряженность, двигательная активность, расторможенность.

Ориентировка в малом и большом пространствах

1. Ориентировка в сторонах своего тела и сидящего напротив.
2. Ориентировка в пространстве с выполнением последовательности движений.
3. Дифференцировка пространственных понятий. Игра «Где спрятано (выше — ниже, дальше — ближе, справа — слева, впереди — позади)».
4. Ориентировка в замкнутом пространстве по направлению звука. Игра «Где спрятаны часы? метроном?»
5. Расположить на настольном фланелеграфе: кубик вверху, внизу, сбоку, посередине.

Исследование речи (состояние просодии)

Оценка: полная, неполная, отсутствует.

1. Темп (очень быстрый, замедленный, нормальный).
2. Дыхание (верхнее, шумное, прерывистое, нет паузы).
3. Голос (тихий, крикливый, сиплый, не модулирует, гнусавый).
4. Тембр (мягкий, резкий).
5. Твердая атака голоса (есть, нет).
6. Артикуляция и дикция (малоподвижные губы, речь сквозь зубы, смазанная, вялая).
7. Выразительность (слабая, монотонная речь).

Исследование фонетической стороны речи

1. Произношение изолированных звуков:

гласные: ***а, о, у, э, ы, и;***
свистящие: ***с, сь, з, зь;***
шипящие: ***ш, ж;***
аффрикаты: ***ц, щ, ч;***
соноры: ***л, ль, р, рь, м, н, мь, нь;***
йотированные: ***я, е, ю, е;***
звонкие и глухие: ***б — п, д — т, г — к, в — ф;***
твердые и мягкие: ***т — ть, к — кь, г — гь, х — хь, б — бь.***

2. Повторение слогов с оппозиционными звуками:

па — ба, та — да, ба — па — ба, ка — га — ка,
ба — па, да — та, па — ба — па, та — да — та.

3. Произношение слов с заданным звуком (у слабовидящих подбор картинок, у слепых подбор игрушек). Выделение на слух определенного гласного звука из ряда других звуков.

4. Проверка слуховых дифференцировок фонетически близких звуков (звонкие — глухие, твердые — мягкие)

са — ша, са — за, ра — ла, са — ся,

ша — са, ша — жа, ка — га, за — зя.

5. Дифференциация смешиваемых в произношении звуков: *мышка — мишка, уши — усы, катушка — кадушка, малина — Марина, миска — мишка, уточка — удочка, зуб — суп.*

6. Произношение слов, фраз; слова простые по конструкции: *кот, мак, дом*; слова трудные по конструкции: *лист, дождь, фильм, бинт*; фразы (неоднократные повторения данного предложения): «Саша сушит шубу», «У Зины желтый зонт», «Ребята слепили снеговика», «В аквариуме плавают рыбки», «Водопроводчик чинит водопровод», «Волосы подстригают в парикмахерской».

Изучение аналитико-синтетической деятельности

1. Определить одну фонему *с* — есть звук или нет: сани — лампа, миска — мишка, нос — ноги.

2. Определить количество звуков в слове и место звука в слове.

3. Составить слова из данных звуков: *т, о, р, — рот* (как из этих звуков составить слово?)

4. Придумать слова на заданный звук (разложить картинки, игрушки по стопочкам, *с — ш* и др. оппозиционные звуки).

5. Воспроизведение слоговой структуры слова: *муха — ваза, боты — вода, корова — ворота — малина.*

Выводы. 1. Слуховая дифференциация звуков (есть, нет). Фонематический анализ (есть, недостаточно сформирован, нет).

2. Фонетический синтез (есть, недостаточно сформирован, нет).

3. Фонематические представления (есть, недостаточно сформированы, нет).

Изучение импрессивной речи

1. Объем и качество пассивного словаря (выполнение поручений, выраженных фразой):

а) задания: покажи, где ...

б) беседа по предметам окружающей обстановки (игрушки, одежда, предметы быта);

в) Посади зайчика на стул.

Возьми тарелку и ложку.

2. Понимание распространенных предложений (по сюжетным картинкам). Составление «аппликаций» у слепых. Задания: покажи девочку, которая ловит бабочку.

3. Понимание соотношения между членами предложения: «Кто изображен?», «Что делает?», «Где находится?».

4. Понимание текстов различной сложности («Репка», рассказы Л. Н. Толстого, Ушинского).

Вывод: понимание речи полное, понимание отдельных фраз, отдельных слов.

Состояние экспрессивной речи

1. Исследование развернутости самостоятельной речи:

а) беседа: фамилия, имя, возраст, где живет, какие есть игрушки дома, как играет с ними;

б) составление предложений по опорным словам:

«Летом» — утро, дети, Жучка, корзинки, лес, грибы, белка, сосна.

«Помощница» — мама, болезнь, тряпка, дочка, любит, ведро, вода, чисто, спасибо, рада;

в) составление предложений по сюжетной картинке — серия картинок;

г) составление рассказа — описание игрушки или предмета;

д) пересказ прочитанного рассказа;

е) чтение знакомого стихотворения.

Вывод: употребление однословных, двусловных, простых, сложных предложений.

Характер: перечисление, повествование.

Навыки связного рассказывания: логичность, образность, словарный запас, выразительность.

2. Оценка активного словаря:

а) объем и качество активного словаря, предметная соотнесенность, номинативная функция;

б) называние предметов по картинкам и предъявлению («Что это?», «Для чего нужен?», «Как с ним играть?»);

в) обобщающие понятия (овощи, фрукты, обувь, одежда, посуда, мебель, транспорт).

Задание: «Что лишнее?»

Предлагаются группы предметов и явлений, объединенных общим признаком; в них включается предмет или явление, не подпадающее под этот признак.

3. Состояние грамматического строя:

а) изменение по падежам: «У меня был карандаш, а теперь нет карандаша»;

б) согласование прилагательного с существительным ед. числа в роде («шар красный», «платье красное»);

в) согласование глагола с существительным («Ваня играл на барабане». «Валя играла на барабане». «Девочка идет в лес». «Девочки идут в лес».);

г) глагольные формы совершенного и несовершенного вида («Что ты делаешь?» — «Пишу». «Что ты сделал?» — «Написал»);

д) согласование числительного с существительным («один кубик», «два кубика», «пять кубиков»).

4. Словообразование:

а) образование существительного множественного числа: *стол — столы, кукла — куклы, жук — жуки*;

б) образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов: *стол — столик, дом — домик, ложка — ложечка*;

в) образование названий детенышей животных: *утка — утенок, утята;*

г) образование относительных прилагательных: *дерево — деревянный, стекло — стеклянный, резина — резиновый;*

д) образование глаголов движения с помощью приставок: *ушел — пришел, вышел, пошел;*

е) употребление предложных конструкций: *у стола, на столе, под столом.*

Выводы

Развернутая речь. Речь фонетически правильная (за исключением 1—2 звуков). Наличие словарного запаса, соответствующего заданиям, соотнесенность слова и образа, употребление грамматических категорий. Свободное составление предложений и рассказов.

Полная речь. Наличие нарушения звукопроизношения, слуховой дифференциации звуков. Имеются все основные компоненты, но словарный запас более ограничен. Затруднения в употреблении грамматических категорий. Бедно представлены логичность и образность, а также просодия речи.

Неполная речь. Широко представлены нарушения звукопроизношения, фонетического анализа и синтеза. Ограниченно представлены компоненты экспрессивной речи, т. е. бедный словарный запас, несоотнесенность слова и образа, наличие одно-, двусловных предложений, западение просодической стороны речи.

Лепетная речь. Наличие отдельных слов эхологического порядка или их осколков, отсутствие такой фразовой речи, которая давала бы возможность оценивать необходимые языковые и динамические компоненты.

Уровень речевой сформированности.

Вывод о психолого-педагогическом развитии (заключение учителя-дефектолога).

Уточненный диагноз:

Консультации врачей:

Нервно-психические и речевые нарушения / Под ред. В.А. Ковшикова — Л., 1982. С. 12—22.

Л.С. Волкова

История вопроса о становлении речи, ее нарушениях и коррекции у детей с глубокими дефектами зрения

Становление речи у зрячих и незрячих людей осуществляется принципиально одинаково. Однако отсутствие зрения или его снижение нарушает взаимодействие трех ведущих анализаторных систем — слуховой, кинестетической и зрительной. В силу этого происходит необходимая перестройка связей.

Исследованиями З.Г. Ермолович, С.Л. Жильцовой, М.И. Земцовой, Н.С. Костючек, Н.А. Крыловой, Л.И. Солнцевой и другими установлено, что усвоение речи слабовидящими и слепыми детьми осуществляется, как и зрячими, также в процессе общения. Однако в силу нарушения деятельности зрительного анализатора, у них часто проявляется своеобразие, которое выражается в том, что речевое развитие таких детей не укладывается в обычные возрастные границы (отмечается замедление темпа психического, в том числе и речевого, развития). Замедленное становление речи начинается уже на первом этапе онтогенетического развития. Наиболее же отчетливо оно проявляется на втором этапе (весь период от 6 месяцев до 3—4 лет). Это объясняется сокращением сферы активного взаимодействия ребенка с окружающим миром, недостаточной помощью взрослых в организации его предметной деятельности. Значимую роль играет время наступления зрительного дефекта (Т.А. Власова, М.И. Земцова, А.И. Каплан, Л.И. Солнцева). Все это в целом находит свое выражение в особенностях речи: нарушениях ее словарно-семантической стороны, «формализме», т. е. в накоплении значительного количества слов, которые не связаны с определенными образами предметов.

Проблема нарушения речи у детей с глубокими дефектами зрения в логопедическом плане, судя по немногочисленным

литературным данным, ни в один из периодов развития дефектологии углубленно не изучалась и не разрабатывалась.

Лишь с 20—30-х гг. XX в. начинают появляться немногочисленные логопедические работы, специально посвященные нарушениям речи у детей с дефектами зрения. Но исследования длительное время ведутся главным образом в плане изучения нарушений звукопроизношения.

В 60—70-е гг. в логопедии появляется целый ряд работ, в которых рассматриваются вопросы о характере системного недоразвития или распада речи. Системный анализ речевых нарушений у детей, утвердившийся в логопедии, дал основание по-иному увидеть и те аспекты, которые могли иметь значение для понимания речевых нарушений, их природы у детей с глубокими дефектами зрения. Из немногочисленных работ, вышедших в 60—70-е гг., наибольший интерес представляют исследования специалистов как в области логопедии, так и тифлопедагогики (О.Л. Жильцова, С.Л. Коробко, Н.С. Костючек, Н.А. Крылова, Т.П. Свиридюк).

Значительную группу слабовидящих детей с общим недоразвитием речи удалось выделить С.Л. Коробко.

Во всех рассмотренных работах (по нарушениям звукопроизношения и по системному недоразвитию речи) отмечается, что речевые расстройства встречаются у детей с глубокими дефектами зрения значительно (полтора—два раза) чаще, чем у зрячих. Данные о причинах этих нарушений в литературе разноречивы. Большая часть авторов связывает речевые расстройства у слепых и слабовидящих детей непосредственно с дефектами зрения (степень нарушений зрения и временем его появления). Но в литературе имеются разрозненные данные и о том, что у таких детей речевые расстройства могут быть следствием самых разнообразных причин: нарушений внутриутробного развития и ЦНС, воздействия и соматических факторов, ограничения непосредственных контактов с окружающим миром, неблагоприятного влияния окружающей среды, слабого развития моторики и координации и др.

Весьма немногочисленными являются сведения, представленные в логопедической и методической литературе, о содержании и направленности коррекционной речевой работы с детьми, имеющими глубокие дефекты зрения. Существующий материал свидетельствует о том, что методика логопедической работы определена главным образом в плане коррекции нарушений звукопроизношения (В.К. Иванова, М.Е. Хватцев, С.Л. Шапиро, А.Д. Шипило, С.В. Яхонтова).

Направления логопедической работы со слепыми и слабовидящими в этот период начинали определяться в связи с исследованиями, проводимыми более всего тифлопедагогами, методистами и частично — логопедами, изучающими вопрос интенсификации специального коррекционно-развивающего обучения (О.Л. Жильцова, С.Л. Коробко, Н.С. Костючек, В.А. Феоктистова). В настоящее время разработана система коррекционной работы по совершенствованию речи слепых и слабовидящих детей.

Содержание логопедического обследования и определение уровней речевого развития слепых и слабовидящих детей

Изучение речевых и неречевых процессов у детей с глубокими дефектами зрения отвечает на многие важные вопросы о значении и роли в формировании качественной стороны речи таких факторов, как возраст, состояние зрительной функции, моторики, окружающей среды, условий воспитания и т. д.

Материал для обследования необходимо подбирать таким образом, чтобы выявить потенциальные возможности ребенка, не устанавливая заранее границу речевого развития. Так как большинство детей с глубокими дефектами зрения не имеют опыта совместной игровой деятельности (особенно ярко это проявляется у дошкольников и учащихся без дошкольной подготовки), то на протяжении всего обследования выполнению задания должны предшествовать необходимые инструкции, показ, совместное выполнение и т. д.

Все рассмотренные выше аспекты логопедического обследования слепых и слабовидящих детей позволяют говорить о том, что с помощью данной методики можно выявить нарушения как неречевых процессов, так и речевой функции в целом.

П е р в ы й у р о в е н ь сформированности речи среди слепых и слабовидящих детей с данным речевым уровнем

встречается 8,5%. Экспрессивная речь отличается крайней ограниченностью (не более 45—50% названий предъявленных предметов в искаженном звуковом оформлении). Таковы же показатели по соотнесенности слова и образа предмета и обобщающих понятий. Связная речь состоит из отдельных слов. Отмечаются эхолалии. С заданиями, направленными на выявление качественной стороны грамматического строя речи, все дети с данным речевым уровнем не справились. Не выполнили они и задания на слуховую дифференциацию звуков, фонематические представления (за исключением одного ребенка). У них отмечается полная несформированность процессов фонематического анализа и синтеза.

Данный речевой уровень можно рассмотреть на следующем примере.

Алеша А., 7 лет.

Данные анамнеза и речевого развития. Мальчик родился от первой беременности. Родился в результате выкидыша на 25 неделе. Вес при рождении — 1460 г. Отец страдает тяжелой формой алкоголизма.

Физическое развитие сильно отстает от нормы.

Зрительный диагноз: абсолютная слепота, врожденная ретроментальная фиброплазия.

Физический слух в норме.

Строение артикуляционного аппарата нормальное.

Общие моторные навыки, как и мелкая моторика рук, и речевая моторика отличаются замедленностью, вялостью. Все задания выполняет только с помощью взрослых.

Речь. Фонетическое оформление речи искажается за счет отсутствия и замен звуков. Никаких фонетико-фонематических операций не выполняет. Точный уровень понимания речи установить трудно, так как мальчик быстро утомляется и отключается от занятия; но временами у него начинает проявляться интерес к речи окружающих, к беседе, в таких случаях он многократно эхолалически повторяет вопросы, задаваемые ему, совершает попытки найти нужные ответы. Самостоятельно назвал из 15 предметов только 6. Связная речь — на уровне отдельных слов.

Речевое недоразвитие является наиболее характерным примером, подтверждающим вывод о том, что два серьезных дефекта (грубая патология речи — алалия и патология

зрения) в условиях неблагоприятного анамнеза и окружения, позднего включения ребенка в коллектив, взаимодействуют друг с другом, осложняя процесс развития ребенка. В данном случае ребенок по причине слепоты оказался в неравных условиях не только со зрячими сверстниками, но и со зрячими алаликами.

Второй уровень сформированности речи у слепых и слабовидящих детей.

Среди слепых и слабовидящих детей с таким речевым уровнем встречается 40%. Экспрессивная речь отличается бедностью словаря (не более 60% называний предъявленных предметов). На таком же уровне представлены соотнесенность слова и образа предмета и знание обобщающих понятий. Связная речь этих детей отличается множественными аграмматизмами, формой перечисления и употреблением не более чем одно-двухсловных предложений. Нет развернутых рассказов.

У 44 детей имеется 65 случаев нарушений звукопроизношения. У 47,7% детей недостаточно сформирована слуховая и произносительная дифференциация звуков. Фонематические представления отсутствуют в 40,9%.

Фонематический анализ недостаточно сформирован у 52,3% детей, не сформирован — у 47,7%. Таковы же показатели и по сформированности фонематического синтеза.

Представленный речевой уровень можно рассмотреть на следующем примере.

Миша А., 7 лет.

Данные анамнеза и раннего развития. Мальчик родился от первой беременности. Роды были на 29 неделе. Вес новорожденного 980 г. Через 2 месяца был выписан из больницы с весом 2040 г. У отца резус-отрицательный фактор. Зрительный диагноз — тотальная слепота. Причина — заболевание ЦНС. Речь начала развиваться только с полутора лет. В ранний период развития мальчик перенес краснуху, рахит, пневмонию, ангину.

Физически сильно ослаблен.

Физический слух в норме.

Строение артикуляционного аппарата с негрубыми отклонениями (прогнатия).

Выполнение всех заданий на определение качества общей моторики затруднено (выполняет только с помощью взрослых). Проявляется значительная моторная напряженность. Координация замедленная. Равновесие нарушено. Осанка неправильная. Подобным же образом характеризуется мелкая моторика рук и речевая моторика. При исследовании мимической мускулатуры лица отмечается амимичность.

Ориентировка в малом и большом пространстве частично затруднена.

Р е ч ь. Имеется боковое произношение множества звуков. Качество выполнения заданий на фонематический анализ, синтез и фонематические представления следующее: не определяет количество слов в предложении, в предложении «Машина едет» определяет только первое слово; не определяет количество слов и звуков в слове; звук *с* нашел только в словах *СЫР, СТУЛ* и *НОС*; последовательность звуков в словах не определяет; составить слово из слогов и звуков в нарушенной и ненарушенной последовательности не может; слова на оппозиционные звуки *с — ш* не придумал. Понимание речи неполное (около 80—90%). Из 15 слов, предъявленных для названия предметов, определил только 9 слов. Не обобщил слова в группы «мебель», «фрукты», «обувь», «транспорт». При выполнении заданий на определение качества грамматического строя речи особые трудности испытывал при столкновении с глаголами совершенного и несовершенного вида («рисую» — «нарисовал»). Из всех заданий на составление предложений по опорным словам, рассказа по сюжету картинок и рассказа по вопросам наиболее полно справился с последним. Его рассказ можно представить следующим образом: «Снег (о зиме). Тепло (о весне). Жарко (о лете). Холодно (о осени). Можно лепить (зимой). На дачу ехать (весной). Купаться (летом). Дома сидеть (осенью)».

Из приведенной характеристики речи мальчика можно судить о его общем развитии. Неблагоприятное сочетание многих вредных факторов резко затормозило как общее, так и речевое развитие. В 7 лет уровень его речи по ведущим показателям (фонетическая, лексическая и грамматическая стороны речи) находится значительно ниже нормы.

Мальчик не готов к усвоению программного материала по родному языку.

Т р е т и й у р о в е н ь сформированности речи у слепых и слабовидящих детей.

Среди исследованных слепых и слабовидящих детей с таким речевым уровнем встречается 36,4%.

Лишь удовлетворительным качественным уровнем отличается их экспрессивная речь. Активный словарь ограничен в пределах 90—95% задаваемых слов; допускается 1—2 ошибки в соотнесенности слова и образа предмета, в употреблении обобщающих понятий, грамматических категорий; имеются затруднения в составлении предложений и развернутых рассказов.

В значительной мере у этих детей представлены нарушения звукопроизношения (у 40 детей имеется 57 случаев различных вариантов нарушений звукопроизношения). У 55% детей отмечается недостаточная сформированность слуховой и произносительной дифференциации звуков и фонематических представлений. У 82,5% недостаточно сформирован фонематический анализ, у 2,5% он не сформирован; у 90% — недостаточно сформирован фонематический синтез.

Представленный речевой уровень иллюстрируется следующим примером.

Ж е н я Ч., 7 л е т. Воспитывался в детском доме для детей с глубокими нарушениями зрения. Анамнез: родился от первой беременности. У матери был легкий токсикоз в первой половине беременности. Сидит с 6 месяцев. Ходит с 9,5 месяцев. Данных о раннем развитии нет. Мальчик подвержен частым болезням. Физически ослаблен. Дважды перенес пневмонию и ветрянку. Зафиксирован энтеробиоз и кишечный лямблиоз. Физический слух в норме. Строение артикуляционного аппарата хорошее. Отмечены сходящееся косоглазие, сложный дальнозоркий астигматизм обоих глаз. Острота зрения на лучше видящем глазу — 0,3. Зрительная патология врожденная. Причина зрительного дефекта не установлена. Общая моторика сформирована полностью. Самостоятельность не полная. Координация хорошая. Речевая моторика: навыки сформированы неполностью; координация нарушенная. Отмечается амимичность. Дифференциация пространственных представлений, ориентировка и конструктивный праксис сформированы хорошо.

Речь. Понимание удовлетворительное. Активный словарь в пределах 90% заданного. Не может назвать некоторые предметы окружающей обстановки и домашних животных. Не обобщает предметы по группам «овощи», «фрукты», «животные». Мальчик испытывает затруднения в образовании падежных форм существительных в родительном падеже множественного числа (в беседе часто говорит: «Нет карандашов», «нет красков»). В самостоятельной речи предложения у него простые, короткие — 2—3 словные с перестановкой слов. О временах года дал следующие ответы: «Зима холодная. Солнце осветило снег. Снег скрипит. Про весну не знаю. Летом с песочницей играть. С совочком. Спать хорошо. Осенью собирают овощи. Солнце светит плохо. Прохладно. Зимой нравится кататься. Весной идет праздник. Летом фрукты нравятся. Нравится мороженое. Осенью есть рябина. Ромашки вянут». Мальчик вступает в беседу неохотно, очень быстро отвлекается. В речи отмечены замены *с, ш, ц, с, з, ж*. При слуховой и произносительной дифференциации задание выполняет таким образом: слова *миска — мишка; суп — зуб; шуп — жуб; рис — лис — риш — лиш*. Много ошибок на определение качества аналитико-синтетической деятельности. Затрудняется выделить в словах звук *с*. Неверно называет количество звуков в словах *сок, мама, доска* (два). Не смог составить слово из звуков, данных в нарушенной последовательности. За счет нарушенной фонетической и частично лексико-грамматической стороны речи снижена готовность к программному усвоению родного языка.

Психолого-педагогическая характеристика: мальчик вял, мало активен. Испытывает затруднения в игре с детьми. Навыки игровой деятельности не сформированы. Теряет интерес к игре. До поступления в детский дом мальчик рос в крайне неблагоприятных условиях микросоциальной среды.

Четвертый уровень сформированности речи у слепых и слабовидящих детей.

С таким уровнем сформированности речи встречается 15,4% детей. В их речи отмечаются только единичные нарушения звукопроизношения, что не позволяет данный уровень рассматривать в качестве нормы.

Эти положения можно проиллюстрировать следующим примером.

Вера М., 7 лет. Поступила в детские ясли-сад с 4 лет. Из анамнеза известно, что родители здоровы, наследственность благополучная. Беременность у матери протекала с хорошим самочувствием. Родилась девочка от первой беременности в 8,5 месяцев; из близнецов. Вес при рождении — 2750 г. Родилась тотально слепая (у первой девочки из близнецов зрение нормальное). Раннее развитие: сидеть (по словам матери) начала рано, ходит с года, гуление и лепет своевременные. Говорить начала в год. Кроме простудных заболеваний, ничем не болела.

По данным медицинской карты, физическое и нервно-психическое здоровье в норме.

Дома воспитывалась до 4 лет. Своевременно была обучена самообслуживанию. Родители уделяли много внимания общению с девочкой, привитию всех необходимых навыков. Девочка рано была приобщена к игре с детьми.

Зрительный диагноз: врожденная тотальная слепота с катарактой правого глаза, нистагмом и синдромом Курца. Причина слепоты не установлена.

Физический слух в норме.

Строение артикуляционного аппарата нормальное.

Общая моторика: объем движений полный; точность движения неполная; самостоятельность полная; координация замедленная; равновесие есть; осанка правильная. Стереогноз и мелкая моторика рук: объем полный; точность полная; самостоятельность полная. Речевая моторика: объем полный; точность неполная; самостоятельность полная. Мимические движения выразительные.

Все двигательные манипуляции в условиях малого пространства и непосредственного общения с предметами девочка выполняет более объемно и точно, чем в условиях большого пространства. Ориентировка в большом пространстве еще недостаточная (допускаются отдельные неточности).

Речь. При проверке звукопроизношения обнаружена единичная замена (*ш, ж, — с, з*). Слуховая дифференциация звуков есть. Хорошо сформированы фонематический анализ, синтез и представления. Понимание речи окружающих полное. Самостоятельная речь отличается высокой степенью развернутости и образности. В рассказах много сравнений; например, на вопрос «Чем тебе нравится зима?» — дала

следующий ответ: «Зима мне нравится тем, что можно из снега делать много разных фигур. Например, снежную бабу, собаку, зайца, крепость. Когда лепят снежную бабу, то сначала делается большой снежный шар. Потом — шар поменьше. А потом для головы — шар еще поменьше. А для снежной собаки туловище лепится из снега узкое и длинное — как огурец». Речь эмоционально окрашена. Рассказывает девочка с большим чувством и обстоятельно. Много фантазирует. Вставляет множество добавлений.

Целенаправленная педагогическая работа в семье и в коллективе детского сада обеспечила высокий уровень речевой и психической готовности ребенка к переходу в условия школьного обучения. Девочка активно и с большим интересом относится к логопедическим занятиям, которые к моменту ее обследования уже начались в детском саду.

Обобщая материалы, представленные в данном разделе, можно говорить о следующем.

Все четыре речевых уровня детей с нарушениями устной речи и глубокими дефектами зрения нельзя рассматривать как застывшие образования. Хотя граница каждого уровня выступает довольно отчетливо, все же внутри каждого из них можно всегда встретить те или иные признаки предыдущего и последующего уровней, что может выступать как во внешних проявлениях, так и в перестройке и соотнесениях причин, обусловливающих речевые нарушения. Именно поэтому в определении речевых уровней нередко возникают затруднения. Последние особенно усиливаются тогда, когда имеется сходство проявлений речевых и неречевых процессов, внешних признаков. <...> В таких случаях решающую роль в более точной диагностике должна играть оценка взаимодействия внешних проявлений (нарушение только фонетической стороны речи; значительное нарушение фонематической стороны речи, фонематического анализа и синтеза; значительные фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения; грубые системные языковые нарушения) с основными и сопутствующими причинами, показателями неречевых и психических процессов, возрастными особенностями, условиями окружения и воспитания.

Конечно, своеобразие внутри каждого такого речевого уровня может усиливаться и множественными индивидуальными проявлениями, создающими исключения из общих закономерностей.

Приведем примеры.

М и ш а Д., 6 л е т.

Ребенок пришел в детский сад, имея тотальную слепоту. В семье не было необходимых условий для целенаправленного воспитания мальчика, оказания ему помощи в развитии его познавательной деятельности. Несмотря на все это, мальчик имеет хорошее развитие. Речь его находится на 4-м уровне.

А н д р е й и М и ш а Б., п о 7 л е т; братья-близнецы.

Зрительный диагноз у обоих — тотальная слепота. Имели одинаковые условия воспитания в семье, но уровень их общего и речевого развития разный: один мальчик имеет второй речевой уровень, другой — третий.

Сравнительное изучение всех четырех уровней дает основание говорить, во-первых, о том, что при нарушении речи у зрячих детей и детей с глубокими дефектами зрения есть много общих признаков (нарушение одной или нескольких языковых систем); во-вторых, — что нет каких-то особых по своим проявлениям речевых нарушений, свойственных только детям с глубокими дефектами зрения (если речь идет о нозологических категориях). Вместе с тем все то общее, что имеется в речи зрячих и у детей с глубокими дефектами зрения и в их речевых нарушениях, не говорит о том, что не существует специфическая обусловленность, специфическое протекание процесса <...>. Именно поэтому нельзя говорить о том, что у слепых и слабовидящих детей имеющиеся нарушения речи никак не соотносятся с дефектами зрения. Достаточно вспомнить, что речь ребенка, имеющего речевые и зрительные нарушения, развивается в неравных условиях по сравнению со зрячими детьми. Речевые нарушения могут усиливаться (при взаимодействии с другими факторами) под влиянием зрительного дефекта. При этом снижается компенсаторная роль речи, <...> что оказывает отрицательное влияние на формирование познавательной деятельности детей. Но даже если дефекты зрения существуют только параллельно с нарушениями речи, они чаще всего усиливают влияние ведущих факторов, лежащих в основе недоразвития речи. Такую взаимообусловленность следует расценивать как синдром взаимного отягощения. Кроме того, нельзя не

учитывать тех общих заболеваний, которые лежат иногда в основе как зрительной, так и речевой патологии или усиливают ту и другую (избирательное влияние токсикозов, внутриутробных патологических процессов родовых травм, асфиксий, преждевременных родов, тяжелых инфекционных заболеваний и т. д.) <...>. Речевая недостаточность у детей с глубокими дефектами зрения сильно проявляется в качественном отношении, что значительно снижает уровень готовности детей к обучению родному языку.

Отмеченные факты говорят о том, что у большей части детей имеются грубые фонетико-фонематические нарушения, несформированность процессов фонематического анализа и синтеза. Часто встречаются значительные нарушения связной речи, во многом обусловленные недостаточным общением со сверстниками до поступления ребенка в детский сад или школу. Отмечается бедный словарный запас. Дети часто не умеют оперировать известными им словами в связном тексте, что может быть объяснено недостаточным уровнем сформированности представлений. В значительной мере страдает внешнее оформление речи (выразительность, эмоциональность и т. д.). Последнее может быть объяснено неуверенностью детей, вызванной недостаточным опытом общения, а также сниженной общей и речевой моторикой.

Как уже говорилось, патология зрения незначительно влияет на формирование звукопроизносительной стороны речи из-за нечеткости и неточности или отсутствия зрительного улавливания артикуляционных укладов, а следовательно, и несоответствия фонематического восприятия нужным артикуляционным укладам. Но общее количество нарушений звукопроизношения достаточно велико. Характеристика речевых уровней является подтверждением того, что значительное количество нарушений звукопроизношения может быть объяснено влиянием названной причины в совокупности с проявлением собственно речевой (звукопроизносительной) патологии, моторной несформированностью и недостаточной практикой общения, а также отсутствием зачастую целенаправленной профилактической работы по звуковой культуре в дошкольный период.

Конечно, не следует говорить о прямой зависимости нарушений речи от остроты зрения. Но нельзя забывать и о том,

что наличие зрительного дефекта (в большей части врожденного) ставит слепого и слабовидящего ребенка относительно формирования речи в ранний период развития в неравные условия со зрячими, при которых сужается сфера для развития двигательно-моторной активности, нарушается общение индивида со средой.

Кроме того, довольно часто отрицательную роль играют неудовлетворительные средовые факторы, отсутствие своевременного целенаправленного воздействия на ребенка. Общая картина нередко осложняется последствиями отягченного анамнеза, который в одинаковой мере может оказаться причиной как зрительной, так и речевой патологии. В силу этих причин у значительной части детей задерживается темп развития речи и проявляется большое количество речевых нарушений (в виде несформированности различных языковых систем).

Качественное выравнивание речевых уровней вне условий целенаправленного воздействия протекает у слепых и слабовидящих детей с определенными затруднениями. Оно может быть обеспечено главным образом за счет своевременного и правильно организованного коррекционного процесса обучения в наиболее ранний период развития ребенка.

Коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей

Коррекционная работа должна быть направлена на развитие как речи, так и познавательной деятельности ребенка. Это означает, что должно осуществляться комплексное многостороннее воздействие, организуемое силами логопеда, учителя (в школе), тифлопедагога (в детском саду) и воспитателя в системе разнообразных занятий с детьми. В этом заключается одна из основных отличительных особенностей коррекционной речевой работы, организуемой с детьми, имеющими глубокие нарушения зрения. Именно такие условия обеспечивают активизацию деятельности сохраненных анализаторов, моторной деятельности и проприоцептивной чувствительности детей с нарушением сенсорной сферы. В этой системе компенсаторно-коррекционной работы

огромное значение придается логопедическому воздействию как на специально организованных занятиях, так и в процессе подготовки детей к усвоению родного языка.

Планирование логопедической работы строят с учетом данных обследования детей, в процессе которого выявляются различные уровни сформированности импрессивной и экспрессивной речи. Но диапазон обследования, проводимого логопедом, значительно более широк, чем только выявление речевых уровней. Логопедическое изучение детей должно быть предусмотрено специальной картой речевого обследования. В соответствии с этой картой исследуют все основные речевые и неречевые функции (речь, слух, зрение, моторика), изучаются причины речевой и зрительной патологии. Такое комплексное обследование детей с глубокими дефектами зрения обеспечивает в дальнейшем организацию дифференцированных занятий с учетом как состояния речи детей, так и возраста, зрения и других показателей.

В организации дифференцированной системы заключается еще одна важная отличительная особенность логопедической работы с такими детьми. Дифференцированная система логопедической работы определяется структурой речевого дефекта в каждом из выделенных уровней у детей с глубокими нарушениями зрения и раскрывается следующим образом. В группе детей с четвертым речевым уровнем логопедическая работа направлена на коррекцию нарушений звукопроизношения. В группах детей с общим недоразвитием речи (второй и третий уровни) корригируют фонетико-фонематическая и лексико-грамматическая стороны речи. С детьми, имеющими первый речевой уровень, работа направлена на устранение грубого недоразвития всех сторон речевой деятельности.

Учитывая специфику работы с тотально слепыми детьми по развитию речевой моторики, накоплению словаря, соотнесенности слова и образа, конструированию предложений без использования зрительного анализатора, занятия с ними следует проводить сначала индивидуально, а затем — в небольших группах. Содержательная сторона этих занятий должна определяться уровнем сформированности речи.

Занятия планируют фронтальные и индивидуальные.

В соответствии с этим в детском саду, например, определяются следующие обязательные разделы:

1) накопление словаря и развитие соотнесенности образа и слова (номинативной функции слова);

2) обучение рассказыванию;

3) ориентировка в микро- и макропространстве;

4) развитие мелкой моторики рук и речевой моторики;

5) коррекция поведения, игровой деятельности;

6) подготовка к обучению грамоте (при координации занятий логопеда, воспитателей и тифлопедагогов).

Огромное значение имеет определение задач в процессе проведения музыкально-ритмических занятий (развитие моторики, координации, ориентировки в пространстве, просодической стороны речи).

В целом система всех взаимосвязанных занятий обеспечивает совершенствование пространственно-ориентировочных реакций, моторной подвижности, речевой активности, формирование способов и приемов познавательной деятельности.

При перспективном планировании коррекционно-логопедической работы одними из ведущих являются следующие разделы.

1. Формирование общих речевых навыков:

— развитие слуховой памяти детей; обучение умению слышать и слушать обращенную речь; обучение дифференцированию звуков, умению узнавать источник звука;

— отработка правильного речевого вдоха и выдоха (особенно у тотально слепых детей);

— формирование плавной речи с паузами между предложениями;

— обучение правильному интонированию, ударению, модуляции голоса и выразительности речи.

2. Развитие фонетической стороны речи:

— подготовка артикуляционного аппарата к постановке звуков;

— постановка звуков;

— различение гласных и согласных звуков на слух;

— дифференциация звуков;

— развитие фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений.

3. Совершенствование импрессивной речи: развитие внимания к речи окружающих (совершенствование навыков

понимания словесных обобщений, выделения названий предметов, действий, признаков предметов).

4. Развитие лексической стороны речи:

— обучение называнию фамилии и имени;

— формирование глубоких знаний о временах года, их названиях и характерных признаках;

— ознакомление с домашними животными, изучение названий различных частей тела животных;

— формирование представлений об овощах, фруктах, ягодах, грибах, цветах, деревьях;

закрепление знаний об игрушках и играх: материал, качество, цвет, форма, размеры;

— формирование обобщающей функции слова;

— знакомство детей с жизнью страны, расширение их знаний о праздниках, например, Дне Победы (словарная работа, парад, салют).

5. Обучение связной речи:

— совершенствование разговорной речи: умение вести несложный диалог, поставить вопрос, правильно и быстро подобрать для ответа нужное слово;

— воспитание умения делать сообщение о выполненном поручении, задавать друг другу вопросы;

— обучение овладению элементарными формами описательной речи, умению объединять отдельные высказывания в связные сообщения — рассказ по картинке, по серии картинок (овладение планом составления рассказа);

— обучение умению составлять рассказ по описанию предметов, игрушек и действий с ними;

— обучение пересказу прочитанного текста, интонационному различению частей любого рассказа.

6. Формирование грамматической стороны речи:

— воспитание направленности внимания к изменению грамматических форм путем сравнения и сопоставления существительных единственного и множественного числа;

— практическое усвоение некоторых форм словообразования и словоизменения.

Наряду с представленными обязательными разделами работы ведут подгрупповые и индивидуальные занятия; их направленность определяется следующей тематикой:

1) работа по развитию слуховой памяти, внимания на осознанное восприятие речи (различные формы для слепых и слабовидящих детей, выполняемые совместно воспитателем, тифлопедагогом и логопедом);

2) постановка и закрепление звуков (индивидуально);

3) обучение гласным и согласным звукам и различию их на слух, дифференцированию звуков;

4) усвоение слов различной звуковой и слоговой сложности;

5) подготовка к анализу звукового состава слова (анализ звуковых сочетаний, выделение гласного звука из начала слова, анализ и синтез слога).

Планом проведения индивидуальных и групповых консультаций логопеда для учителей школы, тифлопедагогов, воспитателей и родителей предусматривается следующее.

1. Уточнение результатов логопедического обследования и задач учителей, тифлопедагогов, воспитателей и родителей в совершенствовании речи ребенка.

2. Организация работы по звуковой культуре речи в различных возрастных группах.

3. Воспитание слухового внимания, развитие дыхания и голоса.

4. Логопедические приемы по постановке отдельных звуков и их закреплению.

5. Последовательность в работе при автоматизации звуков.

6. Осуществление контроля за речью детей.

7. Изготовление пособий и методика логопедической работы по их использованию.

8. Ведение индивидуальных тетрадей детей (для воспитателей и родителей).

Результаты совместной работы логопедов, тифлопедагогов (учителей школы) и воспитателей по развитию речи детей оцениваются на заключительных занятиях и выпускных утренниках в конце года.

При организации занятий со слабовидящими детьми особое внимание необходимо обращать на возможность использования имеющегося зрения. Зная состояние зрения каждого ребенка данной группы, логопеды подбирают дидактический материал соответствующей величины, интенсивности окраски и объемности. На занятиях же со слепыми детьми

следует широко использовать рельефные картинки, предметы, «волшебные мешочки» с набором игрушек, кубики и брусочки для обозначения звуков, построения слогов, слов и предложений, игрушки (в том числе и звучащие, называемые для дифференциации различных звуков) и т. д. В работе со слепыми детьми привлекается большое количество предметов и игрушек одного ряда с тем, чтобы сформировать у детей обобщенные образы представлений о предметах окружающего мира, не связывая строго образ и слово только с одним каким-либо конкретным предметом, отличающимся от других только отдельными признаками. На занятиях со всеми детьми обязательно использование фланелеграфа.

Обязательным элементом занятий во всех группах является игра, так как у детей с глубокими дефектами зрения значительно позже, чем у зрячих, формируются предпосылки игровой деятельности.

Учитывая то, что большая часть детей (со вторым и третьим речевыми уровнями) имеет обширные фонетико-фонематические нарушения, несформированность процессов фонематического анализа и синтеза, неумение оперировать звуками, слогами и словами, значительное место в системе логопедического обучения отводится развитию этой стороны речи.

Так, в классах и группах как на специально организованных логопедических занятиях, так и на уроках значительная роль отводят работе над звуками.

Запоминание образа звука по акустическим и артикуляционным признакам с простым, доступным и образным разбором артикуляции звуков. Например: звук ***ц*** — кончик языка стучит, как молоточек; звук ***с*** — губы улыбаются, зубы приоткрыты, и кончик языка прячется за верхние зубы, воздух выходит и свистит; звук ***ш*** — губы трубочкой, а язык чашечкой, воздух шипит, как пар, и т. д.

Дифференциация звуков с использованием слуха, кинестезии и, по мере возможности, зрения. Например: при дифференциации звонких-глухих рука прикладывается к гортани — ощущение теплой и широкой струи воздуха на руке от звуков ***ш*** и ***ж*** и холодной узкой струи — от звуков ***с*** и ***з***.

Воспроизведение звуков по сигналам. Например: кисть руки поднимается «чашечкой» вверх — звук ***ш***, «горкой»

опускается вниз — ***с***. Групповые занятия на дифференциацию звуков ***с — ш*** ведутся с учетом и других задач, решаемых одновременно, то есть таких, как накопление словаря и формирование обобщающей функции слова. В группе слабовидящих такие занятия можно проводить следующим образом. На занятии все дети произносят звуки ***с*** и ***ш***. Анализируется артикуляция этих звуков (положение губ, зубов, языка). Сравнивается звучание звука с естественным звучанием (льется водичка, шипит гусь и т. п.). Все вместе поднимают кончик языка вверх и произносят: *ША-ША-ША — НАША МАША ХОРОША*. Кончик языка вниз — *УКУСИЛИ СОБАКУ ОСЫ*. Логопед на фланелеграфе выкладывает изображение лошади, лисы, собаки, слона, мишки (медведя); дети показывают каждое животное. «А как они называются все вместе?» — «Животные». Детей просят поставить отдельно диких и домашних животных. Затем логопед предлагает назвать всех изображенных животных, в названии которых есть звук ***с***, и отдельно — в названии которых есть звук ***ш***. Детям необходимо определить, в какой части в каждом слове находится нужный звук. С данными звуками придумываются предложения. Проводят игру «Кто самый внимательный?» — на звук ***с*** предлагается красный светофор, на звук ***ш*** — синий светофор; поднимаются эти светофоры и придумывают слова с нужным звуком. Логопед говорит о том, что важно внимательно следить за светофором и правильно, быстро придумать много слов. А если звук заменить, то будет совсем другое слово, с другим значением. В гости к детям «приходит» Незнайка — его изображение вывешивают на фланелеграфе. «Незнайка спутал все звуки; он и в конверте у каждого из вас перепутал все картинки, — откройте свои конверты и помогите ему». Нужно разложить на индивидуальном столике под синим кружком все картинки, в названии которых есть звук ***ш***, под красным кружком — картинки, в названии которых есть звук ***с***. Незнайка «слушает» каждого: как он помог ему разобраться со звуками. Подводят итог: «Какие же звуки сравнивались на занятии? Можно ли путать эти звуки? Почему нельзя путать? (Потому что получается совсем другое слово.) А звуки эти одинаково произносятся? (По-разному.)» Повторяется артикуляция этих звуков. Занятие завершается физминуткой, которая сопровождается

речевкой, направленной на закрепление произношения этих звуков.

Работу над предложением, словом, слогом, звуком можно проводить, например, следующим образом. Логопед сообщает детям, что им прислали конверты с необычными марками (Петрушка, Незнайка, Крокодил Гена и др.), которые каждому из детей подобраны по необходимой для его зрения окраске и величине. Предлагается достать из конвертов с такими индивидуальными марками картинки и полоски разной величины и окраски. Во всех конвертах картинки с изображением зимнего пейзажа (в разных вариантах, где, однако, видны снег и заяц). Все дети сообщают, что на их картинках нарисована зима, снег и заяц. «Заяц» становится тем словом, на основе которого детям предлагается рассказать что-либо; отбирается лучший ответ («Зимой заяц беленький»). Предлагается ответить на вопрос «Как назвать эти слова вместе?» — «Предложение». Соответствующей цветной большой плоской на фланелеграфе выкладывается обозначение предложения. «Все предложения состоят из чего?» — «Из слов» (на фланелеграфе цветными фишками выкладываются слова). Выясняется, сколько слов в предложении; затем — какое слово первое, второе, третье. Из всех слов выделяется то, в котором есть звук *з* — «заяц». Детям предлагается ответить на вопрос: «На что делится слово?» — «На части (слоги)». «Сколько частей (слогов) в этом слове?» — «Два». Слоги выкладываются также цветными фишками на фланелеграфе. «На что делятся части слова (слоги)?» — «На звуки»; и звуки также обозначаются фишками. Называются первый, второй, третий, четвертый звуки. Затем каждому ребенку дают сумочку с цветным кружком, обозначающим соответствующий звук. Логопед говорит: «Вы — звуки» (перечисляет каждый звук в соответствии с цветом кружка). «Что нужно сделать, чтобы получилась первая (вторая) часть слова?» — «Встать рядом». «А что нужно сделать, чтобы получилось все слово?» — все встают в звуковой последовательности слова. Затем логопед раздает карточки, а дети должны цветными кружочками в своей индивидуальной карточке правильно расставить звуки (в словах *роза, рак, лук*). Выясняется у каждого ребенка, сколько звуков в слове, их порядок. От каждого ребенка требуется выделить звук, который

необходимо автоматизировать в соответствии с ранее проведенной работой по правильному звукопроизношению. Логопед дает каждому по три карточки, одна под другой (верх, середина, низ). На карточках изображены предметы, величина и цвет которых подобраны в соответствии с состоянием зрения того или иного ребенка. Задание: «Положите в каждом слове кружочек на звук *л* там, где вы его слышите (в начале, середине, конце слова). А теперь придумайте сами предложение со словом, где есть звук *л*». Эти виды упражнений, завершающих занятия, выполняют дети, которым требуется автоматизация данного звука.

В заключение подводят итог работы по закреплению понятий «предложение», «слово», «слог», «звук». Перед этим проводится целая система работы по формированию как самих понятий, так и умения оперировать ими. Логопед постоянно учитывает в подборе дидактического материала и видов игровой и учебной деятельности состояние зрения, состояние звукопроизношения и уровень готовности ребенка к такой речевой деятельности.

На уроках учителей и занятиях тифлопедагогов детских садов проводят такие виды работы, которые способствуют общему развитию речи.

Например, дети учатся излагать рассказ по картинке, по сюжету на фланелеграфе, по прочитанному тексту. При этом нельзя забывать и о таких задачах, как закрепление навыков прочного звукослияния с правильным произношением сливаемых звуков, предваряя ответы детей инструкциями: помнить о трудных звуках, плавно переходить от согласного звука к гласному. Необходимо обращать внимание детей на значимость правильного употребления фонем как основы для формирования других языковых систем (словообразование — например: *стали — встали*; словоизменение — например: *ежик — ежики*; изменение слогового состава слова или «елка — елки» без изменения такового). Проводят разнообразные виды работ по изменению слогов и слов с помощью замены звуков и наращивания, составлению слов по заданным звукам и слогам.

Такая работа направлена на подготовку детей к последующему усвоению программного материала по русскому языку и непосредственно отвечает задачам логопедического

характера. В целом можно говорить о том, что осуществляется логопедизация педагогического процесса. Развитию речи, мыслительных операций, познавательной деятельности способствуют самые разнообразные приемы, которые включаются комплексно в состав работы учителя на уроках, логопеда, тифлопедагога и воспитателя — на занятиях.

В результате рассмотренной системы коррекционной работы многие дети умеют связно и последовательно рассказывать, описывать наблюдения, пользоваться различными типами предложений, в большинстве случаев выделять слова, делить слова на слоги и звуки и составлять предложения из слов, а слова — из слогов и звуков. Знания, накопленные в деятельности и с помощью более совершенной речи, наполняются у детей конкретным содержанием об окружающем мире. Все это является доказательством эффективности комплексной коррекционно-логопедической работы, которая занимает существенное место во всей системе коррекционно-обучающего воздействия на ребенка с глубокими дефектами зрения в целях компенсации последствий зрительной патологии и полноценной подготовки его к включению в процесс обучения и общественно полезную деятельность. Эти результаты могут быть достигнуты лишь при условиях, что коррекционная работа начата своевременно, имеет специфическую педагогическую направленность, проводится дифференцированно относительно различных групп детей и охватывает различные стороны речевой и познавательной деятельности. При таких условиях происходит не только развитие речи, но и сама по себе речь становится мощным компенсаторным фактором, стимулирующим развитие слепого и слабовидящего ребенка, темп которого перестает отставать от темпа развития зрячего.

В настоящее время, когда создана широкая сеть специальных детских садов для детей с глубокими нарушениями зрения, создаются условия для еще более эффективной дифференцированной комплексной логопедической работы с целью подготовки детей к процессу обучения. При этом возможно решить проблему преемственности в коррекционной работе между детским садом и школой, определить более дифференцированное содержание и методику логопедической работы на этих ступенях подготовки детей. В комплексной

логопедической работе с учащимися можно будет уже учитывать те наиболее трудно корригируемые стороны речевой деятельности на ранних этапах, дальнейшему совершенствованию которых будет отводиться значительное место.

Волкова Л. С. Выявление и коррекция нарушений речи у слепых и слабовидящих детей. — Л., 1991. — С. 4—43.

Л.С. Волкова

Как научить слепого ребенка говорить

Мать и близкие люди свое общение с незрячим ребенком должны постоянно строить так, чтобы предупредить отставание в его речевом развитии, отмечающееся у незрячих многими специалистами. Это входит в профилактические мероприятия, обеспечивающие нормальное психическое (в том числе и речевое) развитие ребенка.

Общение на всех этапах раннего развития — основное условие развития речи ребенка. С самого раннего возраста общайтесь с ним, вызывая ответную реакцию. Слепой малыш лежит в кроватке, не реагируя на окружающий мир, — склонитесь к нему, говорите ласковые слова, модулируя (играя) голосом. Приучайте его к тому, что через ваш голос и интонацию к нему идет теплота, радость. Поднимайте при этом его ручку и подносите ее к вашему лицу, поглаживайте его ручкой свое улыбающееся лицо с расслабленной мускулатурой. Ваша настойчивость приведет к ответной реакции ребенка. Он улыбнется. Своей теплой рукой, добрыми пальцами помогите ему удержать эту улыбку и расслабить мышцы его лица. У ребенка появится рефлекторная тяга к подражанию. Именно она и манипулятивные действия в последующем помогут сформировать предречевые реакции, а потом и речь.

Ребенок начинает гулить. Делайте это вместе с ним, тем самым активизируя его ответную реакцию. Не забывайте о добрых и выразительных интонациях. Соедините процесс гуления как выражение доброго расположения ребенка с манипулированием подвешенными над кроваткой игрушками. Делайте это своей и его рукой. Игрушки слепому ребенку старайтесь подбирать звучащие.

В период лепета утверждайте, подтверждайте, ласкайте слух ребенка своей речью, но сами не переходите на его лепетную «речь». Иначе вы будете стимулировать лепет и надолго задержите развитие на этой стадии.

Говорите с ребенком нормально, расширяя по мере возможности его круг общения с окружающим миром, выражая своими интонациями отношение к предметам, которые вы начинаете вводить в обиход ребенка. Они должны быть достаточно досягаемыми для него. Взяв ребенка на руки, пройдитесь по комнате, держа его ручку в своей, поглаживайте, ощупывайте предметы, называя их. Он будет при этом гулить. Поддерживайте его, поощряйте мягкими выражениями «да», «вооот-воот», «хорошая» и т. д. Если среди окружающих предметов есть звучащие, то старайтесь подражать их звучанию. Играйте голосом, т. е. меняйте тембр, модуляцию, его направление.

Всеми этими действиями вы разрушаете стену, которая стоит между слепым ребенком и окружающим миром, и насыщаете его информативный «голод». Вы оречевляете окружающий мир. По этому пути следуйте и на этапе овладения собственно речью. Но при этом не используйте «пустых» слов, за которыми нет реального мира, иначе в последующем это может вызвать вербализм его знаний, т. е. ребенок научится множеству слов, не зная, что за этим стоит. На данном этапе не увлекайтесь тренажом звуков. Незрячий ребенок, как и всякий другой, должен пройти этап возрастного физиологического косноязычия. Звук приобретает смысл только в слове. Пускай даже этим словом будет звуковое или слоговое обозначение. Например: гудение — «у-у-у», течение струи воды — «с-с-с», передачи игрушки в руки — «на» и т. д.

Последующие возможные звуковые нарушения ребенка вы будете предупреждать в общении с ним с помощью своей чистой речи, чистым говорением. Условия, которые обеспечивают нормальный ход речевого развития, предусматривают развитие и неречевых процессов, имеющих значение для речевой функциональной системы.

Ваш ребенок слепой или слабовидящий? Помогите ему в развитии общей моторики. Вместе с ним походите от окна к двери, размахивая правой и левой рукой, покатайте мяч от руки к руке, вытягивайте руку вперед, назад, вниз, над головой. Переложите флажок из руки в руку. Покажите все эти упражнения, а потом дайте задание.

Развивайте моторику рук ребенка. Для этого у вас дома должны быть «волшебные мешочки» с предметами разной

величины, которые ребенок будет тренироваться доставать и называть. Приобретите мозаику различной величины, бусы, пирамидки различной сложности, матрешки. Нужны точность, ускорение темпа их разборки и сборки. Вместе с ребенком вы говорите, что он делает. На последующих этапах он сам оречевляет свои действия.

Не забывайте о развитии речевой моторики, мимики и жестикуляции. Выполняйте следующие упражнения: помогите ребенку вытянуть губы вперед, сделать улыбку; уложить широкий — узкий язык; поднять кончик языка вверх на верхние зубы и верхнюю губу, уложить его на нижнюю губу; покачать язык «маятником» и поиграть им в «болтушку». Делайте все это в игровой форме, продлевая время каждого упражнения и переключая движения губ и языка. Поглаживая рукой ребенка свое лицо, а затем его, продолжайте учить его улыбке, мягкости и спокойствию.

В процессе обучения ориентировке в пространстве (по специальной методике) научите ребенка действиям и словам *вниз-вверх, ближе-дальше, справа-слева, впереди-позади*. Желательно проводить обучение в процессе игры «Где спрятано?», начиная с малого пространства и постепенно расширяя его. Из картонки вырежьте квадрат и широкую полоску. Для закрепления понятий давайте ребенку различные задания. «Положи квадрат вверху (над полоской), внизу, сбоку, посередине». Во время игры побуждайте ребенка рассказывать о своих действиях. При этом останавливайте его, если он говорит скороговоркой, быстро или слишком медленно и монотонно, показывая, как следует говорить (нормальный темп, мягкий тембр голоса, выразительность).

Маленького ребенка нужно сразу учить правильно дышать, чтобы не поднимались ключицы, не выступала вперед грудь. Дыхание не должно быть прерывистым. Проконтролировать правильность дыхания можно рукой в нижней части груди и в области диафрагмы. Нормальное дыхание — непременное условие развития связной речи. Обучение речи также проводится в процессе домашней игры, при бытовом общении. Например, научить понимать речь можно следующими заданиями: «Покажи, где игрушки, одежда, посуда»; «Посади зайчика на стул», «Возьми тарелку и ложку». По картинкам (рельефным, сюжетным) ребенок обучается

пониманию распространенных предложений, а по вопросам: «Кто изображен?», «Что делает?», «Где находится?» — соотношению между членами предложения. Беседуйте с ребенком по текстам различных сказок, задавайте вопросы, тем самым обучая его пониманию текста сказок.

Обучайте ребенка развернутой речи (как диалогической, так и монологической). Ребенок должен научиться в беседе называть свою фамилию, имя, возраст, адрес, состав семьи; описывать свои игрушки и составлять предложения по опорным словам. Задавайте ему следующие вопросы (и, если нужно, в самом начале помогите ответить): «Что это?», «Для чего это нужно?», «Как с ним играть?»

Сформируйте у ребенка обобщающие понятия: овощи, фрукты, ягоды, обувь, одежда, посуда. С помощью игрушек, прогулок нужно сформировать такие понятия, как транспорт, магазин, животные дикие и домашние, птицы, насекомые, цветы, грибы.

По мере накопления словаря для развития связной речи необходимо обучать слепого ребенка грамматически правильно оформлять высказывания. Задавайте ему вопросы и приучайте отвечать: «Что делает рыба?» — «Рыба плавает»; «Что ты сделал?», «Что ты будешь делать?». С помощью продуктов питания, игрушек и других предметов, а также действий учите малыша определять и говорить: горький — сладкий, входит — выходит, красный — белый, колючий — гладкий и т. д.

Если ребенок не владеет понятием цвета, не отчаивайтесь. Ведь, взрослея, он прочитает много книг, а в них говорится о голубом небе, зеленой траве, черных тучах и т. д. Ощущение теплоты, мягкости, ласковости, гладкости он будет соотносить с мягкими красками розового, белого, нежно-зеленого, а жесткости, шершавости, твердости — с понятиями коричневого, черного и т. д.

Для овладения словоизменением и словообразованием используйте игры, игрушки, предметы: «У меня был карандаш, а теперь нет карандаша»; «Шар красный и платье красное»; «Саша играл на барабане, Саша (девочка) играла на барабане»; «Девочка идет в лес. Девочки идут в лес», «Что ты сделал?» — «Написал»; «Что ты делаешь?» — «Пишу»; «Что будешь делать?» — «Напишу»; «стол — столы», «кровать —

кроватка», «дом — домик», «ложка — ложечка», «утка — утята», «звери — зверята», «дерево — деревянный», «стекло — стеклянный», «резина — резиновый», «ушел — пришел — вышел — пошел», «у стола, на столе, под столом».

Оперируя этими грамматическими категориями, ребенок под вашим руководством и по вашему заданию «рассказать», «описать» все больше будет овладевать самостоятельной монологической речью. При этом все время старайтесь своей речью дать ребенку образец чистого произношения звуков. Он ведь подражает вам. Если у него есть не совсем «чистые» звуки, то он начинает делать так (говорить), как вы. Если не получается, он чувствует, что его не понимают. Старается, но не получается опять. Помогите ему. Учитывая, что у слепых детей страдает формирование речедвижений по подражанию (они не видят, как при произношении складываются губы, зубы), можно применять механическую помощь, доступно сравнивать артикуляцию звуков с образами предметов и движений. Постоянно применяйте элементы занимательности. Например: звук *ш*. С помощью своих пальцев вытяните губы ребенка вперед трубочкой. С помощью пальцев, поднятых горсткой вверх (ладонью вверх), покажите положение кончика языка за верхними зубами (чашечкой). Ощущением струи воздуха на тыльной стороне кисти руки обозначается струя воздуха, которая «шипит», как пар. Далее — игра в паровоз. При нарушении произношения звука *ц* кончик языка «стучит молоточком», звука *ж* — жужжание жука и т. д.

Нужно приучать детей слушать звуки и различать их. Для этого в игре подбирайте слова, чтобы по произношению они отличались одним звуком, а значение их было разное: *мишки — мышки, миска — мишка, уточка — удочка, коса — коза, зуб — суп, катушка — кадушка, малина — Марина.*

Если вы будете следовать нашим советам, то успех обеспечен. Примеров этому множество. Вера М., 6 лет. Поступила в детские ясли-сад в 4 года. Родилась от первой беременности в 8,5 месяцев, из близнецов. Вес при рождении — 2750 г. Родилась абсолютно слепая (у первой девочки из близнецов зрение нормальное). Зрительный диагноз: врожденная тотальная слепота с катарактой правого глаза, нистагмом и синдромом Курца. Причина слепоты не установлена.

Развитие раннее: сидеть, по словам матери, начала рано, ходить — с года, гуление и лепет своевременные. Говорить начала в год. Кроме простудных заболеваний ничем не болела.

По данным медицинской карты, физическое и нервно-психическое здоровье в норме.

Дома воспитывалась до 4 лет. Своевременно была обучена самообслуживанию. Родители уделяли много внимания общению с девочкой, привитию всех необходимых навыков. Девочка рано была приобщена к игре с детьми.

Развитие речи Веры: при проверке звукопроизношения обнаружена единичная замена (*ш, ж — с, з*). Слуховая дифференциация звуков есть. Понимание речи окружающих полное. Самостоятельная речь отличается высокой степенью развернутости и образности. В рассказах много сравнений. Например, на вопрос «Чем тебе нравится зима?» — дала следующий ответ: «Зима мне нравится тем, что можно из снега делать много разных фигур. Например, снежную бабу, собаку, зайца, крепость. Когда лепят снежную бабу, то сначала делается большой снежный шар. Потом — шар поменьше. А потом для головы — шар еще поменьше. А для снежной собаки туловище лепится из снега узкое и длинное — как огурец». Речь эмоционально окрашена. Рассказывает девочка с большим чувством и обстоятельно, фантазирует. Вставляет множество добавлений.

Целенаправленная педагогическая работа в семье и затем в коллективе специального детского сада обеспечила высокий уровень речевой и психической готовности ребенка к переходу в условия школьного обучения.

Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье / Под ред. В.А. Феоктистовой. — М., 1993. — С. 40—46.

Учебное издание

ЛОГОПЕДИЯ
МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

Пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов

В пяти книгах

Книга V

ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ И ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ

Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью

Редактор *Г.Л. Стольникова*
Зав. художественной редакцией *И.А. Пшеничников*
Художник обложки *А.В. Щетинцева*
Компьютерная верстка *А.И. Попов*
Корректор *И.Н. Голубева*

Отпечатано с диапозитивов, изготовленных
ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».

Лицензия ИД № 03185 от 10.11.2000.
Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.60.953.Д.009475.08.07 от 10.08.2007 г.
Сдано в набор 20.11.02. Подписано в печать 25.12.03.
Формат 60×90/16. Печать офсетная. Бумага газетная. Усл. печ. л. 30,0.
Тираж 10 000 экз. (2-й завод 5 001–10 000 экз.). Заказ № 1975.

Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
119571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет.
Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 735-66-62.
E-mail: vlados@dol.ru
http://www.vlados.ru

ГУП РК «Республиканская типография им. П.Ф. Анохина».
185005, Петрозаводск, ул. «Правды», 4.

Книга содержит тексты
и извлечения методического характера из работ
классиков логопедии
и современных ученых
по проблеме
преодоления фонетико-фонематического
и общего
недоразвития речи,
коррекции
и компенсации
речевого дефекта
у детей с сенсорной
и интеллектуальной
недостаточностью.

Издание адресовано
логопедам и студентам
педагогических вузов.

ISBN 978-5-691-01218-1(V)